

UNIVERSITÉ DE PARIS. — FACULTÉ DES LETTRES

L'ÉDUCATION
ET
L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES JUIFS
A L'ÉPOQUE TALMUDIQUE

THÈSE
POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PRÉSENTÉE
PAR
TOWA PERLOW

PARIS
LIBRAIRIE ERNEST LEROUX, ÉDITEUR
1931



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551829_0063

UNIVERSITÉ DE PARIS. — FACULTÉ DES LETTRES

L'ÉDUCATION
ET
L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES JUIFS
A L'ÉPOQUE TALMUDIQUE

THÈSE
POUR LE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

PRÉSENTÉE
PAR
TOWA PERLOW

PARIS
LIBRAIRIE ERNEST LEROUX, ÉDITEUR
1931



A MON PÈRE

A MA MÈRE

AVANT-PROPOS

Le terme dont nous nous servons pour situer cette étude au point de vue chronologique est vague, sans doute, et trop compréhensif, puisqu'on l'applique communément à une période qui s'étend du 1^{er} siècle avant notre ère au v^e après, mais il est commode pour caractériser cette durée d'environ six siècles par le fait qui la domine, l'élaboration continue de la loi orale.

Il ne sera pas inutile d'exposer les raisons pour lesquelles nous avons cru devoir limiter notre travail à une partie seulement de cette période.

Nous ne pouvions pas faire porter nos recherches sur l'époque biblique, presque muette en ce qui concerne notre sujet.

La période qui commence avec Esdras et Néhémie pour se terminer aux Macchabées et qui fut si importante pour la formation du Judaïsme est presque inconnue ; les sources relatives à la période suivante, celle des Tanaïm, datent d'une époque plus basse et il nous faut attendre la clôture de la période tanaïtique, c'est-à-dire la fin du II^e siècle après J.-C. pour rencontrer des témoignages directs sur la question que nous étudions : c'est

le moment qui paraît pouvoir être assigné comme point de départ à notre étude. Il est vrai que les renseignements datant de cette époque sont rares ; ils ne deviendront abondants qu'à mesure que nous descendrons le cours de l'histoire.

Les commentaires des écoles de Palestine et de Babylonie sur le recueil michnaïque rédigé par le patriarche Juda I, commentaires dus aux générations des Amoraïm et qui devaient donner naissance aux deux Talmuds, n'ayant, à ce qu'il semble, apporté aucune modification essentielle en matière d'éducation pas plus que dans les autres domaines. Aussi il n'y a aucun inconvénient à citer, le cas échéant, un texte michnaïque, sans le faire suivre de son commentaire guemaraïque.

En définitive, nous avons jugé bon de restreindre notre travail à la période comprise entre l'époque des Amoraïm (début du III^e siècle) et l'achèvement du Talmud « classique » (fin du V^e siècle), sans toutefois nous interdire d'examiner les hypothèses qui ont été émises sur l'époque antérieure.

SOURCES

On ne saurait se former une idée exacte de l'éducation et de l'enseignement chez les Juifs, si l'on ignore ou si l'on connaît insuffisamment le caractère de la littérature dite rabbinique, qui, outre les Talmuds, comprend les Midrachim et les « petits traités ». Le Talmud qui constitue notre source principale d'information se compose, on le sait, de deux parties distinctes : la Michna, ou code de la loi religieuse, civile et pénale, dont la rédaction, sous sa forme définitive, se place vers la fin du II^e siècle, et la Guemara, qui l'explique et la commente.

Si le Talmud ne compte aucun traité proprement dit qui soit spécialement consacré aux questions d'éducation, nous pouvons cependant y trouver, sous une forme dispersée, des idées précieuses qui se rapportent à ces questions : ce sont les opinions des divers docteurs citées par la Guemara au cours d'une discussion. La Michna, elle, ne nous apprend rien ou presque rien de précis à ce sujet, si ce n'est dans un traité particulier, le Pirké Abot, qui, à l'origine, fut peut-être destiné aux maîtres et aux éducateurs, mais dont le caractère purement michnaïque reste à démontrer ¹.

1. Schürer, *Gesch. des jud. Volkes im Zeital. J. Chr.*, 3^e éd., III, 166.

La Guemara nous offre un grand nombre de maximes, de règles et de prescriptions pédagogiques qu'elle attribue aux maîtres de la Michna : sans ajouter une confiance entière aux traditions qui sont souvent fantaisistes, nous pouvons cependant placer à l'époque tanaïtique la formation première de la doctrine pédagogique, dont l'évolution se poursuit pendant la période suivante.

Les indications que nous avons pu tirer des Talmuds se trouvent dans de nombreux passages qui peuvent présenter un certain rapport avec notre sujet, mais qui, en général, traitent de questions entièrement différentes ; elles peuvent même provenir de récits, de dictons, de légendes ou de traditions qu'amènent les détours imprévus d'une discussion sur un tout autre point ; aussi nous pouvons considérer ces indications moins comme un développement normal du texte que comme une conséquence de la méthode d'exposition suivie dans la Guemara, comme une conséquence du caractère particulier qu'offre sa rédaction.

Outre les Talmuds et les Midrachim, nous avons également eu recours aux Apocryphes, à Josèphe et à Philon, qui, tous deux, ont connu le second temple, à certains témoignages d'auteurs grecs et latins ; nous n'avons pas non plus négligé la littérature gaonique, principalement la Lettre de Scherira Gaon et les « Hilkhot Talmud Tora » de Maïmonide, qui constituent des sources très importantes pour l'époque qui nous occupe.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages modernes qui se rapportent à notre sujet sont peu nombreux. Les uns, caractérisés par une tendance apologétique très nette, attribuent, sans aucune critique des sources, les idées et les conceptions pédagogiques d'époques ultérieures aux périodes sur lesquelles nous ne sommes pas renseignés (époque biblique et michnaïque) et se bornent à donner un tableau d'ensemble de l'éducation et de l'enseignement dans le judaïsme ; d'autres ne s'attachent qu'à décrire des points de détail ; les autres, enfin, dont l'objet est tout différent, ne font que des allusions fugitives aux questions pédagogiques.

SCHULZBACH, *Schulprogramm über die Talmudische Pedagogik*. Frankf. a./M., 1863.

KLEMPERER-GUTMAN, *Das Erziehungswesen nach den Grundsätze unserer alten Rabbinen*. Prag, 1864.

HIRSCH S. R., *Aus dem Rabbinischen Schulleben*. Frankf. a./M., 1871.

ELIAS VAN GELDER*, *Die Volksschule des jüdischen Altertums nach talmudischen u. rabbinischen Quellen* (thèse). Berlin, 1872.

DUSCHAK M., *Schulgesetzgebung und Methodik der Alten Israeliten*. Wien, 1872.

* Les ouvrages marqués d'un astérisque sont ceux qu'il ne nous a pas été possible de nous procurer.

Recueil des textes talmudiques concernant l'enseignement interprétés dans l'esprit du XIX^e siècle.

MARCUS S., *Die Pädagogik des Israelitischen Volkes*. Wien, 1877.

SIMON JOS., *L'éducation et l'instruction des enfants chez les anciens Juifs d'après la Bible et le Talmud*, 3^e édit. Nîmes, 1879.

Court exposé, intéressant au point de vue purement pédagogique si l'on tient compte de la date à laquelle il a été écrit, mais superficiel et sans valeur historique.

BLACH-GUDENBERG. *Das Pädagogische im Talmud*. Halberstadt, 1880.

ASTRUC Aristide, *L'enseignement chez les anciens Juifs*. Extrait de la *Revue de Belgique*. Bruxelles, Mugnard, in-8, 1881.

Exposé l'organisation de l'enseignement depuis les temps bibliques jusqu'à la fin de l'époque talmudique : tend à montrer qu'il était obligatoire et laïque (ces mots appliqués à un état moral et social très différent du nôtre n'ont pas le sens qui leur est donné aujourd'hui).

SPIES S. *, *Das Schulsystem des Talmuds*. London, 1884.

STRASSBURGER B., *Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts bei den Israeliten*. Stuttgart, 1885.

Exposé des théories et des méthodes appliquées pendant les périodes biblique, talmudique et moderne.

Tous ces ouvrages parus à une époque où l'exégèse talmudique n'était pas encore très sûre présentent le caractère commun de mettre sur le même plan les textes vraiment probants et les textes traditionnels insuffisamment interprétés. Dépourvus de critique, ils sont aujourd'hui sans valeur et nous ne les citons ici que pour mémoire.

On peut regretter que cette méthode défectueuse ait passé partiellement dans :

WEISSBERG J., *התלמוד והחנך*, dans *האסיף*, II, 343.

ROSENBERG E. *, *Die jüdische Volksschule im Zeitalter der Tradition*. Budapest, 1890 (Zsido Szemle, VII, 14 et 188).

WIESEN JOS., *Geschichte und Methodik des Schulwesens im talmudischen Altertume*. Strassburg, 1892, 48 pp. (thèse).

Bref, incomplet, se bornant à la méthodologie de l'enseignement. Textes bien choisis au point de vue historique.

LEWIT J., *Darstellung der theoretischen und praktischen Pedagogik im jüdischen Altertume*. Berlin, 1895, 78 pp. (thèse).

Incomplet ; influencé par les travaux antérieurs.

WEINBERG M., *Organisation der Schule* dans *MGWJ*, 1897, pp. 675-678.

Ne contient que des documents historiques relatifs à l'organisation des écoles.

BACHER W., *Das Altjüdische Schulwesen*, *JJGL*, t. VI, 1903 ; traduction française dans *Revue des Écoles de l'Alliance israélite*, n^{os} 7-8, 1903.

Exposé suggestif, mais incomplet.

MAGNUS P., *The Early School Teaching of the Jews, Nineteenth Century*, sept. 1906 ; publié dans *Hebrew Standart*, oct. 5 et 20.

KLOSTERMAN A. *, *Schulwesen im Alten Israel*. Leipzig, 1908.

SIMON A. *, *The Principle of Jewish Education in the Past*. Washington, 1909 (32 pp.).

SCHARGORODZKA F., *Die pädagogischen Grundlagen des Pharisäischen Judentums des Tanaitischen Zeitalters in Palästina* (thèse, 83 pp.). Zürich, 1913.

FRANKFURTER S. *, *Das Altjüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen im Lichte moderner Bestrebungen*. Wien, 1910.

KUNDEL L. et GROSSMAN *, « Education » (Jewish) dans *Hastings Encycl. of Religion and Ethics*, 1912, p. 194.

ROSENAU W. et SIMON A. *, *Jewish Education, Historical Survey*, 1912.

LEHMAN C. H. *, *Religious Education among the Jews. encyclopedia of Sunday Schools and Religious Education*, 1915, p. 587.

STER J., *Die Talmudische Pedagogik*. Breslau, 1915.

Contient de nombreuses sources sur la pédagogie talmudique, faible au point de vue critique.

KRETZMANN P. E. *, *Education among the Jews from the earliest Times to the end of the Talmudic Period*. Boston, 1916.

MAYNARD J. A. *, *The Problem of the Formation of Character in the Light of the History of Hebrew Education*, *Angl. Theol. Rev.*, 1920, pp. 228-235.

GOLLANCZ H., *The pedagogic of the Talmud and that of modern times*. London, 1924, p. 120.

Essai comparatif entre la pédagogie talmudique et la pédagogie moderne, légèrement tendancieux.

MAYNARD J. A., *A Survey of Hebrew Education*. Milwaukee, Wis, London, 1924 (60 pp.).

Intéressant, parfois très suggestif. Quelques confusions de sources.

Nous mentionnerons également les importants ouvrages suivants, bien qu'ils ne traitent pas directement notre sujet :

SCHÜRER E., *Geschichte des jüd. Volkes im Zeitalter Jesu Christi*. Leipzig, 1898, 3^e édit.

Contient des vues importantes sur l'organisation des écoles et sur l'enseignement à l'époque michnaïque.

GRAETZ. *Geschichte der Juden*. 2^e édit. Leipzig, 1866 ; édit. franç. *Hist. des Juifs*, trad. M. Bloch. Paris, 1883.

KRAUSS S., *Talmudische Archaeologie*. Leipzig, 1912.

Très important par la quantité de documents qu'il rassemble ; mais il faut contrôler et utiliser ses indications avec prudence.

BACHER W., *Die Agada der Babyl. Amoräer*. Strassburg, 1878.

Die Agada der Tanaiten. Strassburg, I, 1884, II, 1890.

Die Agada der palest. Amoräer. Strassburg, I, 1892, II, 1896.

Répertoire utile des opinions rabbiniques en matière de pédagogie.

Löw Leopold, *Die Lebensalter in der jüd. Litteratur*. Szegedin, 1875.

Très utile ; d'une grande valeur scientifique.

WOHLBERG R., *Grundlinien einer talmudischen Psychologie*. Berlin, 1902 (p. 57, thèse).

Assez bonne documentation, mais semble parfois forcer les textes et tend à en assimiler les termes à ceux de la psychologie moderne.

SCHWALM P. M., *La vie privée du peuple juif*. Paris, 1901.

Point de vue surtout sociologique.

EDERSHEIM I., *La société juive à l'époque de Jésus-Christ*, trad. Gustave Roux. Paris, 1896, Fischbacher.

EDERSHEIM et GINZBOURG, *L'Israélite depuis la naissance jusqu'à la mort*, trad. Clément de Faye. Paris, 1896.

Qu'il nous soit permis d'exprimer toute notre reconnaissance à notre maître, M. A. Lods, l'éminent professeur à la Faculté des Lettres de Paris, qui a bien voulu nous guider dans ce travail et dont la profonde bienveillance ne nous a jamais fait défaut, ainsi qu'à M. A. Back, professeur à l'École rabbinique de France, dont les indications nous ont été particulièrement précieuses.

T. P.

Paris, décembre 1930.

INDEX DES ABRÉVIATIONS

<i>Abot</i>	= <i>Pirké Abot.</i>
<i>ARN</i>	= <i>Abot d'Rabbi Nathan.</i>
<i>DE</i>	= <i>Derekh Éreç.</i>
<i>DEZ</i>	= <i>Derekh Éreç Zuta.</i>
<i>REJ</i>	= <i>Revue des Études juives.</i>
<i>JQR</i>	= <i>Jewish Quarterly Review.</i>
<i>MGWJ</i>	= <i>Monatschrift für Geschichte u. Wissenschaft des Judentums.</i>
<i>JJGL</i>	= <i>Jahrbuch für jüd. Geschichte u. Litteratur.</i>
<i>Ag. bab. Am.</i>	= <i>Agada babylonischer Amoräer.</i>
<i>Ag. pal. Am.</i>	= <i>Agada palestinensicher Amoräer.</i>
<i>Schürer</i>	= <i>Geschichte des jüdischen Volkes im Zeitalter Jesu Christi, 3 vol., 3-4 éd., 1901-1907-1909.</i>
<i>Krauss</i>	= <i>Talmudische Archaeologie, 3 vol. Leipzig, 1912.</i>
<i>Mid. R.</i>	= <i>Midrach Raba.</i>
<i>H. T. T.</i>	= <i>Hilkhot Talmud Tora,</i>
<i>J</i>	= <i>Talmud de Jérusalem.</i>

A défaut d'indication spéciale, les traités talmudiques sont ceux du Talmud de Babylone.

INTRODUCTION

ESPRIT ET BUT DE L'ÉDUCATION TALMUDIQUE

Si nous n'entamons pas cet ouvrage par un aperçu général des idées talmudiques relatives à l'éducation, c'est parce que le simple exposé des faits qui constitue le fond même de cette étude doit, nous semble-t-il, mettre en lumière l'ensemble de ces idées ; nous avons donc estimé qu'il fallait tout de suite entrer dans le vif de notre sujet et en examiner successivement toutes les divisions. Mais, avant même de procéder à cet examen, il nous est nécessaire de définir la tendance pédagogique, le but de l'éducation talmudique.

Les théories pédagogiques modernes¹ affirment que l'école doit être une préparation à la vie ; elle doit, par la culture et l'instruction, faire de l'enfant un homme moral, courageux, apte au travail ; elle doit, à cet effet, augmenter la vigueur et l'étendue de ses qualités naturelles et combattre ses défauts.

1. Cf. p. ex. Claparède, *Psychol. de l'enf. et pédag. expérim.*, 6^e éd., Genève, 1916, p. 164.

Chez tous les peuples, l'enseignement s'assigne pour tâche d'inculquer profondément à l'enfant tout ce trésor de traditions, tout ce bloc moral sur lequel se fonde la vie même de la nation, héritage intellectuel que chaque génération transmet pieusement à la suivante. C'est la vie juive dans tous ses aspects qu'exprime l'école talnudique, dont la formation apparaît comme un phénomène naturel et spontané dans l'histoire d'Israël et qui devait se montrer au cours de son développement postérieur la gardienne zélée de toutes les traditions chères à l'âme populaire. Au fond, le judaïsme repose tout entier sur l'éducation et ce sont ses conceptions essentiellement religieuses et morales du monde et de la vie qui impriment à toute la question de l'éducation le caractère d'importance primordiale qu'elle revêt chez lui¹ : c'est par elle que se transmet aux enfants d'Israël la connaissance de la Tora². Dans la société juive, la Loi domine et protège à la fois l'individu qui ne saurait vivre sans elle³, la vie est la Tora et la Tora est la vie. *חַוְרַת חַיִּים* —, c'est elle qui dirige la vie et qui enseigne comment on doit vivre : c'est la doctrine qui embrasse toute la théologie et la métaphysique et c'est aussi la morale qui règle les rapports des individus entre eux et leurs devoirs envers la société⁴ ; connaître la Tora, c'est savoir ce qu'il

1. Karl Schmidt, *Gesch. der Pedag.*, I, 423.

2. Ne pas limiter, comme on l'a fait à tort, la Tora au seul Pentateuque ; la Tora, c'est toute la doctrine juive.

3. « L'ignorant ne peut se garder du péché » et « l'homme qui s'attache à la terre » (*ám-haareç*) ne peut devenir un juste (*Abot*, II, 5). Nous rendons volontairement par une expression précise le terme de « *ám-haareç* », qui offre un sens large, pouvant aller suivant les passages de la nuance de « paysan », « cultivateur » à celle d'homme fruste, qui reste étranger à l'étude.

4. Siméon le Juste (III^e s. avant J.-C.) disait : « le monde repose sur trois bases : l'étude de la Tora, le culte et la charité » (*Abot*, I, 2).

faut croire et pratiquer dans le domaine religieux comme dans le domaine moral et social. Il faut considérer que cette étude représentait un programme complet d'éducation morale et nationale.

Posséder dans leur ensemble tous les détails de la Tora, en étendre et en approfondir la connaissance, se rendre capable d'en discuter avec utilité passe pour la vertu principale¹. On comprend dès lors que le but unique de l'éducation talmudique était de donner aux enfants un enseignement qui pût en faire des Juifs véritables et les maintenir dans la tradition nationale. Disons tout de suite qu'on n'accordait de valeur éducative à la science (au sens où nous entendons ce mot aujourd'hui) que dans la mesure où elle pouvait servir à l'essentiel² : l'étude de la Bible et de la Michna, qui ne vont pas l'une sans l'autre, ni sans la connaissance de la vie quotidienne dont les mille événements apportent une illustration utile aux discussions généralement fort subtiles auxquelles les textes donnent lieu³.

L'enseignement comportait trois cycles. Toute per-

1. « Le mérite de celui qui enseigne la Tora aux enfants du peuple est si grand que ses prières sont assez efficaces pour modifier les décrets de la Providence » (B. Meçia 85 a).

2. « L'astronomie et la géométrie ne sont que des sciences préparatoires, à côté de la science véritable » (*Abot*, III, 18).

3. Ce sont des cas choisis dans la vie de tous les jours qui figurent dans les textes en question. Ces discussions portant non seulement sur des points de droit compliqués, mais supposant aussi des notions scientifiques assez étendues, une instruction encyclopédique était nécessaire pour suivre l'enseignement des docteurs. Il faut noter que ce fait n'est pas contradictoire avec ce que nous venons de dire ni avec ce que l'on trouvera p. 38. Le Talmud touche à tant de questions que nous sommes obligés d'admettre — bien qu'il ne soit fait nulle part mention de cet enseignement — que les étudiants possédaient certaines notions de mathématiques et des sciences, acquises un peu au hasard au cours de leurs études, et sans lesquelles ils n'auraient pu prendre part aux discussions ni même les suivre.

sonne qui ne possédait pas les connaissances élémentaires (lecture, prières, points essentiels de la religion) passait pour plus méprisable même que l'impie. L'instruction donnée dans le second cycle, — et qu'en moyenne on ne dépassait pas — permettait de comprendre le Pentateuque ainsi que certains passages de la Michna. Venait enfin l'étude approfondie du Talmud sous la direction des plus savants docteurs. Toute l'éducation tendait à ce but : donner une connaissance solide des principes de la religion contenus dans la loi écrite et dans la loi orale. Suivant le témoignage de saint Jérôme, les enfants étaient poussés à l'étude avec ardeur : « Dès leur âge le plus tendre, ils sont familiarisés avec l'Écriture et peuvent citer tous les personnages bibliques depuis Adam jusqu'à Zorobabel sans plus hésiter que si on leur demandait leur propre nom¹ ». Certes, à cette époque les études talmudiques n'étaient pas répandues comme elles le devinrent plus tard dans la Pologne du xvi^e siècle, où presque tous les Juifs y étaient si versés que « dans un petit village, sur cinquante habitants, il y en avait vingt à posséder le titre de rabbin² » : anciennement la proportion des lettrés était moindre : « sur mille qui entrent à l'école de la Bible, il n'en sort que cent ; sur cent qui entrent à l'école de la Michna, il n'en sort que dix et sur dix qui entrent à l'école du Talmud, il en sort un³ ».

Mais « les œuvres sont préférables à l'étude⁴ ». Les

1. « ...ab exordio Adam usque ad extremum Zerubabel omnium generationes ita memoriter velociterque percurrunt ut suum putes referre nomen » (*Comm. Ep. ad Titum*, 3, 9).

2. Yevan Meçoula, Varsovie, 1872, f. 21.

3. Mid. Lev. R. 2 *init.*

4. Abot, I, 17, cf. Qidd., 40^a, Berakh., 17^a.

docteurs n'étaient pas des théoriciens et ne poursuivaient pas la connaissance pour elle-même : éducateurs du peuple, ils s'attachaient surtout à l'application de leur enseignement ; la théorie doit s'accorder avec la pratique et se borner à lui servir de guide. « Celui dont la sagesse surpasse les œuvres ressemble à un arbre qui aurait des branches nombreuses et peu de racines : vienne une tempête, il est abattu ; mais celui dont les œuvres surpassent la sagesse ressemble à un arbre qui aurait peu de branches et de forte racines : tous les vents du monde se déchaîneraient-ils contre lui, ils ne parviendraient pas à l'ébranler¹ ». Le témoignage de Josèphe² vient confirmer cette vue : « En conformant la théorie à la pratique, les Juifs se sont distingués des Lacédémoniens et des Crétois, qui élevaient les citoyens par la pratique non par des préceptes, ou des Athéniens et des autres Grecs qui prescrivaient par les lois ce qu'il fallait faire ou éviter, mais ne se souciaient point d'en donner l'habitude par l'action » ; et plus loin : « notre législateur, lui, a mis tous ses soins à concilier ces deux enseignements. Il n'a point laissé sans explication la pratique des mœurs, ni souffert que le texte de la loi fût sans effet³ ». Cet accord entre les notions apprises à l'école et leur application paraît être un des traits caractéristiques de l'éducation juive, dont la vertu était le commencement et la fin⁴.

1. Abot, III, 17.

2. *Contre Apion*, II, 16, trad. Léon Blum, Paris, 1930.

3. *Ibid.*, II, 17.

4. Elicha b. Abouya (2^e siècle) disait : « un homme vertueux qui a étudié la Tora est comme un architecte qui construirait des murs de brique sur des fondations de pierre : son bâtiment résistera aux plus fortes inondations. Mais celui qui étudie la Tora sans pratiquer la vertu est comme un architecte qui ferait ses fondations en brique et ses murs en pierre, la moindre crue renversera sa construction » (ARN § 24). Maynard note également la fusion

Indépendamment du perfectionnement moral et religieux, il est fort douteux que les Juifs aient eu d'autres fins pédagogiques. Après la destruction du Temple, Israël se replie sur lui-même, le patriotisme — jadis négligé dans l'éducation au profit de la tendance universaliste — prend le dessus et il semble qu'alors on ait cherché à insuffler un esprit national à l'enseignement, ainsi qu'en témoigne un peu plus loin Josèphe : « qu'on nous dépouille même de nos richesses, de nos villes, de nos autres biens, notre loi du moins demeure immortelle, et il n'y a pas un Juif, si éloigné de sa patrie, si terrorisé par un maître sévère qui ne craigne la loi plus que lui¹. »

Ainsi l'éducation talmudique semble s'être proposé le double but de faire de l'enfant un juif véritable et de développer en lui le sentiment national en renforçant son attachement au Dieu protecteur d'Israël.

de ces deux caractères et oppose sur ce point l'éducation talmudique à l'éducation classique qu'il accuse de négliger l'élément le plus important : la discipline morale (*A Survey of Hebrew Education*, p. 57). Cf. Zeller, *Philosophie der Griechen*, t. III, p. 325.

1. *Contre Apion*, II, 38.

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

1. PÉRIODE ANTÉRIEURE AU III^e SIÈCLE

Les sources que nous possédons sur les origines de l'enseignement et sur son développement sont extrêmement réduites.

A l'époque biblique, les textes ne nous fournissent aucun renseignement sur la question. L'entourage que formaient aux prophètes leurs disciples ne présente aucun caractère scolaire et ne peut faire l'objet d'une étude pédagogique ; les réformes d'Esdras sont muettes sur tout ce qui touche à l'éducation. Tout ce que nous pouvons affirmer, c'est que, à l'époque ancienne, l'éducation religieuse ne sortait pas de la famille, le père ayant l'obligation formelle d'enseigner lui-même la religion à ses enfants (Deut., VI, 7, 20). Il n'est pas fait allusion dans les écrits bibliques¹ à quelque institution analogue aux écoles primaires actuelles, et, de même, pour la période du second temple, les textes relatifs aux questions d'éducation

1. Il n'existe pas dans la langue biblique d'équivalent du mot « école » et nous sommes fondés à croire que l'absence du mot correspond à la non-existence de la chose.

manquent de précision : Josèphe et le Talmud ne nous offrent que des renseignements peu détaillés. Réduits à combler par des hypothèses les lacunes que présentent les documents, nous nous bornerons à décrire ici, dans la mesure où nos sources nous le permettront, l'organisation de l'enseignement et son caractère propre à partir du moment où nous pouvons affirmer que cette organisation existe.

L'époque où il convient d'en placer le début est discutée. Certains auteurs ¹ la font remonter à Esdras, s'appuyant d'une part sur la lecture mémorable de la loi qu'il fit lui-même à Jérusalem, et, de l'autre, sur des textes talmudiques au dire desquels il aurait ordonné d'établir dans certaines villes un grand nombre de docteurs chargés d'expliquer la loi au peuple ². Mais de là à conclure qu'Esdras eût ainsi inauguré un enseignement hebdomadaire, il y a loin, et les témoignages du Talmud qui lui attribuent, entre autres prescriptions, celle « de faire au peuple une lecture biblique l'après-midi du samedi ainsi qu'une autre le lundi et le jeudi » ³ sont trop tardifs pour autoriser une telle supposition. Il faut donc reporter à une époque plus basse l'organisation de l'enseignement. Une opinion de Rab ⁴ pourrait peut-être nous donner une indication à ce sujet : « R. Yehouda dit au nom de Rab : « louée soit la mémoire de cet homme qu'on appelait Josué b. Gamala, car, sans lui, l'instruction se serait perdue en Israël. Au commence-

1. Bacher, *L'école chez les Juifs de l'antiq.* dans *Revue des écoles de l'Alliance Israël.*, 1903, n° 7, page 6 ; Krauss, III, 200.

2. B. Bathra 21^a, cf. Krauss, *Ibid.*

3. B. Qama 82^a.

4. L'un des premiers Amoraïm de Babylonie (3^e s.).

ment, quand le père avait l'obligation d'instruire ses enfants¹, l'orphelin était privé d'instruction ; plus tard, on ordonna d'établir à Jérusalem des instituteurs pour les enfants : cette loi était encore imparfaite, car, dans les provinces, seuls en profitaient les enfants que leur père pouvait conduire à Jérusalem. On en fit donc une autre pour établir dans le chef-lieu de chaque hyparchie (Pelekh) des écoles que les jeunes gens commençaient à fréquenter vers 16 ou 17 ans. Vint alors Josué b. Gamala qui fit une nouvelle loi aux termes de laquelle il était établi, dans toutes les villes, une école que tous les enfants étaient tenus de fréquenter². »

Bien qu'il soit difficile d'accorder une valeur historique à ces assertions, nous pouvons en inférer que l'instruction publique s'est développée progressivement, d'abord dans la capitale, ensuite dans les chefs-lieux des provinces, puis dans toutes les villes. Bacher³ veut placer la création des écoles à l'époque de la domination perse à cause du terme de Pelekh, qui, d'après les énumérations de Néhémie, désignait à ce moment les cantons de la Judée ; il remarque également⁴ que Josué b. Gamala vivait en un temps fort troublé (vers 65 de notre ère) où il eût été difficile d'appliquer une mesure de ce genre au pays tout entier⁵ et suppose que la tradition qui la lui attribue doit, en réalité, se rapporter à un homonyme plus ancien : il en conclut que le promoteur véritable de l'instruction obligatoire en Palestine est le docteur Josué b. Peraḥia ; antérieur environ d'un siècle et demi au

1. V. p. 23.

2. B. Bathra 21^a.

3. *L'école chez les Juifs de l'antiquité*, *Revue des écoles*, 1903, n^o 7, p. 8.

4. *Ibid.*

5. Cette opinion est aussi celle de Derenbourg, p. 248, note 2.

grand prêtre Josué b. Gamala. D'après une autre tradition, c'est Siméon b. Chetaḥ (1^{er} siècle avant J.-C.), disciple et successeur de Josué b. Peraḥia qui aurait imposé aux enfants l'obligation de fréquenter les écoles : « il arrêta les trois dispositions suivantes... que les enfants aillent à l'école »¹. Quoique séduisante, cette hypothèse ne s'appuie sur aucune preuve, car pour cette époque ancienne², les renseignements historiques contenus dans le Talmud manquent de précision ; nous savons qu'il y eut des personnages à qui nombre d'institutions ont été fausement attribuées en dénaturant les faits et les dates³.

Ce qu'on peut retenir en définitive, c'est qu'il a fallu des siècles pour que l'enseignement obligatoire devint une réalité⁴, mais il est hors de doute que, longtemps avant la destruction du second Temple, il y eut, au moins dans les villes, une forte organisation scolaire. Schürer⁵ admet que, vers le début de notre ère, les communautés juives prenaient à leur charge l'organisation des écoles élémentaires et il remarque, en outre, que l'existence de ces écoles est attestée avec certitude à l'époque de la Michna, au plus tard vers le II^e siècle. D'après une tradition⁶ on comptait à Jérusalem pendant la période qui précède immédiatement la destruction du Temple 480 synagogues (ou d'après une indication plus précise, 394)⁷ dont chacune était complétée par deux

1. J. Kth, VIII, 11

2. Ainsi que nous l'avons déjà remarqué, p. 24.

3. Schürer rejette, d'ailleurs, aussi cette hypothèse (II, 423).

4. Nous en trouvons la preuve dans le fait que le Talmud parle souvent de l'ignorant ; il faut descendre jusqu'au moyen âge pour ne plus trouver de Juifs ignorants.

5. *Ibid.*

6. J. Taan, IV, 8.

7. Kth, 105^a.

écoles, l'une destinée à donner l'enseignement élémentaire — la Bible, et l'autre l'enseignement supérieur — la loi orale. Bien que ce texte exagère manifestement le nombre des écoles et qu'il ne faille pas le prendre à la lettre, les témoignages de Philon et de Josèphe, qui, eux, ont vécu au dernier siècle de l'existence du second Temple, nous autorisent à y reconnaître une part de vérité historique. Ainsi, Philon, en parlant de l'attachement des Juifs à leurs croyances, dit : « étant donné qu'ils considèrent leurs lois comme révélées par Dieu, et qu'on les instruit dans la connaissance de ces lois dès leur plus tendre enfance, ils portent dans leurs âmes l'image des prescriptions de la loi ¹. » Josèphe affirme : « plus que de toute autre chose nous nous occupons de l'éducation des enfants, mettant surtout notre amour-propre à élever nos enfants, et faisant de l'observation des lois et des pratiques pieuses, qui nous ont été transmises conformément à ces lois, l'œuvre la plus nécessaire de toute la vie ². » Et : « chez nous, qu'on demande les lois au premier venu, il les dira toutes plus facilement que son propre nom. Ainsi dès l'éveil de l'intelligence, l'étude approfondie des lois les grave, pour ainsi dire, dans nos âmes ³. »

Quoique nous manquions de détails positifs sur la façon dont les écoles élémentaires se sont multipliées au cours des deux premiers siècles de notre ère, leur existence dans les grandes villes paraît incontestable. A l'époque macchabéenne, l'enseignement élémentaire semble avoir été assez répandu : c'est ainsi que mille enfants avaient reçu leur instruction dans la maison du

1. *Legat. ad. Caium* § 31, cité par Schürer, II, 423.

2. *Contre Apion*, I, 12, trad. Blum.

3. *Ibid.*, II, 18.

patriarche Siméon b. Gamaliel ¹ ; un règlement qui date probablement de cette époque et qu'on trouve dans une *michna* ² met au nombre des obligations du *hazzan* (surveillant de la synagogue) l'enseignement de la lecture aux enfants le jour du Sabbat ; un autre règlement interdit aux célibataires les fonctions de maître d'école ³. Une légende talmudique ⁴ rapporte que, malgré les conditions difficiles qui caractérisent les derniers temps du judaïsme palestinien, il y aurait eu à Bethar 400 synagogues, comprenant chacune 400 écoles, fréquentées chacune par 400 élèves ; c'est là, sans doute, un de ces contes faits à plaisir dont les malheureux fils des derniers habitants de Jérusalem berçaient les longues soirées de l'exil ⁴. Malgré tout le vague de ces traditions, elles nous mettent en droit d'affirmer qu'à l'époque de la *Michna* les écoles élémentaires existaient dans les grands villes de la Palestine, mais que leur extension au reste du pays fut l'œuvre de l'âge suivant.

Sur l'enseignement donné aux adultes⁵, nous possédons des sources plus abondantes⁵.

Pendant le siège de Jérusalem, Yoḥanan b. Zaccai avait transporté son école à Yabné (Yamnia) avec l'autorisation de Vespasien à qui, d'après une tradition juive ⁶, il aurait prédit son élévation à l'empire. Après le départ de R. Yoḥanan, sous l'impulsion du patriarche Gamaliel II

1. B. Qama, 83^a.

2. J. Sabb., I, 3.

3. J. Qidd., IV, 3.

4. Guitt. 58^a. Derenbourg, p. 432 ; cf. Graetz, *Gesch.*, IV, 462.

5. Par la suite, nous emploierons, pour le désigner, le terme d'enseignement supérieur.

6. Guitt., 56^b.

(90-110 après J.-C.), cette école devint la plus importante de toute la Palestine. « Debout derrière une barrière »¹, les élèves y acquéraient toutes les connaissances requises pour devenir juges ou docteurs ; à la porte de la maison où se tenaient les réunions, veillait un gardien qui « écartait tout disciple de moralité suspecte »² ; il était probablement chargé, au dire de Derenbourg³, de dresser la liste des personnes présentes et de la communiquer au patriarche à son entrée dans la salle afin qu'il pût se rendre compte s'il y avait quelqu'un de ses adversaires parmi les assistants : Gamaliel⁴ avait, en effet, coutume de ne pas inviter ses auditeurs à soulever de questions sans s'être assuré qu'aucun contradicteur malveillant ne se trouvait parmi eux. Après sa mort, les réunions des docteurs eurent lieu dans un clos nommé « Kerem » (vigne)⁵. L'école de Yabné était également une juridiction (Bêt-Din) supérieure qui, non seulement, décidait des intérêts généraux du judaïsme, qui non seulement prononçait dans les cas spéciaux auxquels les tribunaux locaux avaient été impuissants à trouver une solution, mais qui, posant des problèmes purement théoriques de droit, les soumettait à la discussion des docteurs assemblés, afin de fixer d'une manière définitive les principes juridiques qui comportaient des doutes. Parmi les nombreux disciples formés à Yabné, beaucoup devaient, à leur tour, fonder des écoles dans diverses localités

1. J. Taan., IV, 1.

2. Berakh., 28^a.

3. *Hist. de la Palest.*, 322, note 1.

4. *Ibid.*

5. Friedmann, dans *Bêt-Hamidrach*, 1865, s'appuyant sur Sabb, 88^b, donne à la racine « Kerem » le sens de « s'assembler ». Pour Derenbourg (*Ibid.*, p. 380, note 3), le mot « kerem » signifie plutôt un « clos » planté de vignes formant des treilles ou des espaliers.

« R. Eliezer à Lydda, R. Yoḥanan à Berour Haïl, R. Josué à Pekin, R. Akiba à Bené-Berak, R. Yosé à Sephoris, R. Yoḥanan b. Nouri à Bêt-Chearim, R. Josué dans la captivité, etc. »¹. Le procédé de discussion suivi dans ces maisons d'études ressemblait beaucoup à celui qu'on observait au Sanhedrin : pour point de départ, un cas hypothétique que l'on jugeait comme s'il se fût agi d'un procès véritable, examen minutieux des motifs pour et contre, décision prise à la majorité². On peut, semble-t-il, noter comme un caractère commun à toutes ces écoles — outre l'objet de l'enseignement qui était la loi orale et l'interprétation des textes bibliques — le fait qu'elles semblent s'être donné pour tâche moins de formuler des décisions nouvelles que d'étayer les anciennes sur l'autorité de la Bible.

Les édits d'Adrien, en ouvrant l'ère des persécutions systématiques et en enfermant la vie intellectuelle dans un réseau d'interdictions³, mirent un terme au développement des écoles en Palestine. Les déplacements multiples du Sanhedrin et de l'école de Yabné montrent bien quelle inquiétude régnait alors⁴. Nous trouvons dans la littérature talmudique le martyrologe à la fois légendaire et véridique de tous ceux qui, ayant fait le sacrifice de leur vie, allèrent enseigner la loi dans les campagnes, dans des cavernes ténébreuses ; c'est à cette époque que les

1. Sanh., 32^a.

2. D'où le nom de « jugement » (דִּין) donné à ce genre de discussion et celui de « tribunal » (בֵּית דִּין) à la maison d'études.

3. L'étude de la Tora était interdite sous peine de mort, les réunions des docteurs surveillées avec une rigueur particulière.

4. « Le tribunal alla de Yabné à Oucha, d'Oucha à Yabné, puis de nouveau de Yabné à Oucha, d'Oucha à Chefaram, de Chefaram à Bêt-Chearim, puis à Sephoris et finalement à Tibériade » (Roch-Hachana, 31^a) ; cf. Derenbourg, *Hist. de la Palest.*, p. 126.

écoles de la Palestine deviennent de moins en moins nombreuses pour disparaître à peu près complètement vers la fin du III^e siècle.

Par contre, elles vont prendre un développement considérable dans la nouvelle patrie d'Israël, en Babylonie, seule contrée où le permettent les conditions favorables dont jouissaient les Juifs. A partir du III^e siècle, toutes les décisions relatives à l'organisation de l'enseignement émanent des docteurs babyloniens dont l'influence se fait sentir sur les autorités palestiniennes; aussi, réserverons-nous le meilleur de notre attention aux suggestions et aux idées qui désormais viennent de l'exil¹.

2. PÉRIODE TALMUDIQUE

Il est remarquable de constater à quel point la vie intellectuelle du judaïsme fut peu touchée par la perte de l'indépendance nationale : si les travaux des docteurs et de leurs disciples se heurtent à des difficultés matérielles, rien ne semble changé dans leur esprit ; tout au contraire, l'étude de la Tora que les rabbins vont considérer comme le lien unique des Juifs dispersés, semble exciter une ardeur nouvelle. C'est à l'enseignement donné aux enfants qu'on attribue vers le début du III^e siècle l'importance la plus considérable, ainsi que le font voir de nombreuses maximes talmudiques datant de cette époque : « le monde n'existe que par l'haleine pure des enfants² ». « Toute

1. D'ailleurs, il n'est pas toujours possible de distinguer avec précision les petites différences qui existent dans la doctrine pédagogique des deux pays.

2. Sabb., 119^b.

ville qui n'entretient pas de maîtres qui instruisent les enfants doit être détruite¹. » « Un savant ou un docteur ne devait pas habiter une ville où il n'existait pas d'école pour les enfants². » A cette date, les écoles élémentaires étaient assez nombreuses en Babylonie. Un décret du roi Ardeschîr-Babêgan (dynastie des Sassanides) permit d'établir dans chaque ville une synagogue et une école³, mais on n'a pas encore montré l'influence qu'il put exercer sur l'organisation des écoles juives. Nous voyons bien que les autorités talmudiques les plus graves s'attachent à multiplier les centres scolaires : ainsi Raba (352 après J.-C.) dit : « Jadis, on amenait les enfants des petites villes dans les grandes pour qu'ils y fréquentassent les écoles publiques. Depuis Josué b. Gamala qui établit des écoles dans toutes les villes, on n'amène plus les enfants d'une ville dans l'autre et le père de famille peut exiger qu'on fonde une école dans sa localité. Mais on peut amener les enfants d'un quartier dans un autre, et le père de famille ne peut pas exiger qu'on nomme un instituteur dans son quartier ; cependant, s'il y a un fleuve qui sépare les quartiers l'un de l'autre, il ne faut pas laisser les enfants le traverser car, s'il n'y a qu'une petite planche, on ne doit pas laisser les enfants y passer, et l'on est obligé d'établir une école de chaque côté du fleuve⁴. » Il ajoute plus loin⁵ : « un instituteur de la commune peut recevoir des enfants jusqu'au nombre de vingt-cinq ; s'il y a cinquante enfants, on est obligé de

1. *Ibid.*, 118^b.

2. *Sanh.*, 17^b.

3. *Shânâmâ* ou livre des Rois, édit. Jules Mohl, Paris, 1866, t. V, p. 367.

4. *B. Bathra*, 21^a.

5. *Ibid.*

nommer deux instituteurs : s'il y en a quarante, l'instituteur doit s'adjoindre un répétiteur ¹. » Dans les petites villes, c'est le hazzan qui remplit les fonctions d'instituteur ². L'école était généralement annexée à la synagogue, comme certaines petites écoles paroissiales à l'église. D'après Krauss ³, ces écoles devaient offrir un aspect assez semblable à celui d'une école (madrassa) musulmane actuelle : un local presque vide, des murs nus, peut-être une natte sur le plancher où les enfants s'asseyaient aux pieds du maître ⁴ ; d'autres sources nous apprennent que dans la salle, il y avait, en outre, des bancs ⁵ disposés en files ou en demi-cercles et de telle manière que les enfants pussent toujours voir le visage du maître ⁶.

Chaque élève avait de petites tablettes qui rappelaient les tablettes à écrire des Romains ⁷ et qui facilitaient l'étude de l'alphabet. Enfin le matériel scolaire était complété par un exemplaire de la loi (סֵפֶר) appartenant à l'école ⁸. Un récit relatif à Rabbi Akiba (1^{re} moitié du 1^{er} siècle après J. C.) nous met, pour ainsi dire, sous les yeux l'aspect d'une classe élémentaire : R. Akiba, qui était resté illettré jusqu'à l'âge de quarante ans, résolut un jour

1. C'est la commune et non l'instituteur qui paye le répétiteur. Perles, *Etymologische Schriften*, p. 121.

2. Yebam., 81^b, dans certaines communautés, l'instituteur fait aussi fonction de prédicateur, de juge (J. Chebiit, § 18).

3. III, 206.

4. DEZ c. I, *init.* יֵשֶׁב וְיִשְׁנָה.

5. Kelim, I, II, comp. Krauss, III, 206.

6. Horayot, 12^a — חָלְץ לְפָנֵיָא — précaution recommandée même / 5 pour les écoles d'adultes. Le patriarche Yehouda disait qu'il aurait mieux compris les leçons de R. Meir s'il avait eu la chance de ne pas être assis derrière lui (Mid. Cant., I, cf. Maimonide, HTT, ch. IV).

7. Cf. Krauss, III, 158, 208.

8. ARN c. 12, 15^a.

d'étudier : il se rendit à l'école avec son fils et pria le maître de les instruire tous deux. Assis par terre, le père et le fils, tenant chacun un côté de la même tablette où figurait l'alphabet dans son ordre traditionnel, suivaient l'instituteur qui écrivait les lettres sous leurs yeux, et ils s'efforçaient de les retenir, jusqu'au moment où ils les surent : plus tard, le maître exerçait les enfants à les nommer ¹.

Si l'on s'en rapporte à l'opinion la plus répandue ², il faut faire commencer l'étude de la Bible à cinq ans, celle de la Michna à dix ans, celle du Talmud à quinze : toutefois, il existe un règlement dû à Rab aux termes duquel l'enfant ne doit pas fréquenter l'école avant l'âge de six ou sept ans ³.

C'est la distinction de la doctrine en « loi écrite » et « loi orale », qui détermine la différenciation des établissements d'enseignement en écoles du premier ⁴ et du second ⁵ degré. Remarquons avec Bacher ⁶ que les mots מִקְרָא (lire) et שִׁנָּה (répéter, enseigner) qui caractérisent l'étude de chacun de ces deux domaines sont l'origine des noms de « Miqra » et de « Michna », qui leur ont été respectivement attribués. L'école du premier degré donnait la connaissance du Miqra, c'est-à-dire du Pentateuque, des Prophètes et des Hagiographes. La Michna qui représente l'ensemble des études relatives à la loi orale et qui se subdivise en trois branches : le Talmud ou Midrach, les Halakhot et les Haggadot ⁷, était enseignée dans les

1. *Ibid.*, c. 6, cf. *Evang. apocryph.*, éd. Péters, XL, XIII, p. 58.

2. Abot, VI, 5.

3. B. Bathra, 21^a.

4. Bêt-sefer (maison du livre).

5. Bêt-talmud (maison d'études).

6. *REJ*, XXXVIII, 213.

7. *Ibid.*, XIII, p. 213.

deux divisions du degré supérieur : la classe de la Michna¹ et la classe de la Guemara².

L'école élémentaire³ ne comportait qu'un enseignement d'initiation comprenant la lecture et l'écriture, dont l'étude se faisait simultanément : dès que l'enfant connaissait l'alphabet, il commençait à lire la Bible dans de petits rouleaux de parchemin (מגילות) contenant des extraits du Pentateuque, préparés d'avance par l'instituteur⁴ ; cet usage n'était pas approuvé par tous les rabbins, certains tenant pour sacrilège cet enseignement fragmentaire de la Tora et craignant, d'autre part, les erreurs de copie qui pouvaient se produire, mais ces scrupules paraissent avoir été sans résultat pratique et nous constatons l'emploi général des rouleaux pour l'enseignement de la lecture dans toute l'antiquité juive⁵. Comme exemples des passages choisis, citons le « Chema » et le Hallel⁶ ainsi que le Décalogue⁷. On faisait commencer l'étude par le Lévitique, et, plus précisément, par l'ensemble des passages qui ont trait aux sacrifices, usage probablement très ancien, et dont nous ne trouvons pas d'autre explication qu'une boutade haggadique du III^e siècle : « Les sacrifices

1. V. page 36.

2. V. page 37.

3. Dont l'objet était l'étude de la Bible.

4. Guitt., 60^a, Yebam, 37^b, cf. Löw, *Graphische Requisiten*, I, 116. Il y eut, une fois, un instituteur, qui ne craignit pas de découper les rouleaux de la Tora pour se procurer ces extraits (Meg., 75^b).

5. Cf. Krauss, III, 209. L'usage de ces copies est prouvé par un passage du traité Pesah. 112^a où il est recommandé de n'apprendre à lire aux enfants que dans des copies de la Bible absolument correctes. Cette défense est due à l'opinion qu'il est difficile de déraciner les idées fausses qui s'impriment au début dans l'esprit de l'enfant.

6. Yadaïm, 2, 11.

7. Cf. Peters, *Die älteste Abschrift der 10 Gebote*, Freib. in Br., 1905, p. 9.

dont les prescriptions forment la principale matière de ce livre sont purs, et les enfants sont purs : que les purs s'occupent de ce qui est pur¹ ». S'il faut en croire Bacher², cet usage provenait probablement des écoles de Jérusalem où les enfants appartenant aux familles sacerdotales étaient initiés à la célébration des sacrifices dans les sanctuaires³. L'explication la plus plausible qu'on puisse en donner c'est que le Lévitique contient les prescriptions essentielles, celles que le Juif doit connaître dès l'enfance. Quoi qu'il en soit de son origine, cette coutume était incontestablement suivie au III^e siècle, puisque Abaya⁴, lorsqu'il enseignait la Bible à son fils, commença par le Lévitique⁵. Chaque jour, les élèves devaient apprendre un verset ou une péricope : à quel point cette habitude était entrée dans les mœurs, c'est ce que montre l'anecdote suivante : les habitants de Tarkenot ayant demandé au maître d'école de ne faire apprendre aux enfants que la moitié d'un verset par jour, l'instituteur jugea le cas si grave, que, se refusant à prendre seul une détermination d'un tel poids, il alla consulter R. Hanina (III^e siècle) dont la réponse fut que « pour rien au monde, même au prix de sa tête, il ne fit cette concession⁶ ».

Après être sortis de l'école élémentaire, les élèves étaient en mesure de suivre la classe dite de la Michna, où l'étude principale portait sur l'ensemble de la tradition. Là, l'enseignement, qui consistait surtout à faire appren-

1. Pesikta, 60^b.

2. *L'école chez les Juifs*, n° 7, p. 16.

3. Le Mid. Gen. R. 3 et Lev. R. 7 dit que cette tradition ne servait qu'à rendre les prescriptions religieuses familières aux enfants.

4. Docteur éminent de Babylonie, IV^e siècle.

5. Yoma, 27^a.

6. J. Meg., IV.

dre par cœur les passages expliqués, exigeait une mémoire prodigieuse qu'il fallait, en outre, aider par l'emploi de méthodes et de procédés spéciaux¹. La loi orale, qui forme, on le sait, un ensemble considérable, est divisée en traités : le professeur devait les suivre dans un ordre traditionnel, de telle manière que, pendant une période donnée, les élèves apprissent certains traités déterminés² ; après avoir expliqué le passage à apprendre, il reprenait la leçon sur un ton de mélopée, accompagné par toute la classe, en la faisant répéter jusqu'à ce qu'elle fût sue par cœur³.

En résumé, la classe de Michna donnait une sorte d'instruction secondaire, s'il nous est permis d'employer un terme aussi moderne, et initiait les élèves à l'ensemble des résultats acquis depuis que le canon de la Bible était constitué, les préparant ainsi à aborder l'étude du Talmud supérieur, la Guemara qui constitue l'essence du véritable enseignement talmudique.

Le mot « Guemara » a un sens analogue à celui de « perfectionnement », mais beaucoup plus large ; on comprend que dans la classe à laquelle on donnait ce nom, l'objet des études ait été incomparablement plus étendu que dans la classe de Michna. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre les traditions orales et les décisions des docteurs d'après l'exposé du maître ; le rôle de celui-ci est, à présent, de légitimer les unes et les autres, de même que celui de l'élève est de contester toutes les explications ; c'est la discussion libre et vivante qui entre en jeu à propos de toutes les matières enseignées : explication des textes bibliques, principalement du Pentateuque dans ses

1. Voir pp. 56-57.

2. Pesah., 3^a.

3. Sabb., 99^a.

parties législatives, examen des opinions rabbiniques reçues comme lois et transmises sous une forme définitivement fixée ¹, interprétation de maximes se rattachant aux questions de morale sans toutefois être conservées sous forme halakhique ².

Il est à peu près assuré que, seuls, ces points faisaient l'objet d'un enseignement normal. Si le Talmud n'est resté étranger à aucune discipline de l'esprit humain — de l'astronomie aux langues, de la géométrie et de la physique à la médecine et à la sociologie — les docteurs n'avaient pas voulu consacrer d'études en règle à ces différentes sciences, estimant suffisant qu'il en fût traité à l'occasion, et cela à titre purement accessoire. Si donc les allusions, les considérations d'ordre scientifique que nous rencontrons dans de très nombreux passages talmudiques nous permettent d'inférer que l'étude des sciences n'était pas inconnue dans les écoles supérieures, nous devons cependant nous demander quelle en pouvait être la forme : rappelons-nous encore une fois que l'objet et le but essentiel de l'éducation talmudique étaient l'enseignement de la Tora, c'est-à-dire des règles religieuses et morales qui président aux rapports de l'homme avec Dieu et avec ses semblables et nous comprendrons que l'étude des sciences ait offert alors un caractère purement pratique. Cela ne signifie pas que les connaissances des docteurs dans ces diverses branches fussent vagues et mal assurées ; bien au contraire, sans nous en dire l'origine, nos sources nous les montrent, comme étendues, approfondies. Ce que nous pouvons admettre, c'est qu'elles avaient été acquises, non dans les écoles juives, mais soit

1. Halakhot.

2. Haggadot.

par voie d'observation personnelle ¹, soit par le contact avec les païens ; c'est ainsi que le célèbre docteur babylonien Samuel (m^e siècle) avait appris l'astronomie avec son ami le persan Ablet ², que « les académies juives connaissaient certainement tout le mécanisme du calendrier conçu par les prêtres chaldéens des derniers siècles avant J.-C. et où les docteurs avaient puisé les éléments qui devaient plus tard servir de base au calendrier juif ³. » Mais Samuel ne consacrait à l'astronomie que les heures de liberté que lui laissait l'étude de la Tora ⁴. De même, les docteurs ne furent amenés à étudier l'anatomie que pour pouvoir trancher les difficultés soulevées au point de vue rituel par l'abatage des animaux. Rab, chef de l'école de Soura, constatant, qu'il était dans l'impossibilité de distinguer les maladies curables (מֵאוֹם עוֹבֵר) des maladies incurables (מֵאוֹם קָבוֹעַ), alla vivre dix-huit mois avec un berger pour les étudier sur le bétail vivant ⁵. D'autres docteurs pratiquèrent des dissections d'animaux afin d'étudier certains organes, comme R. Yeremia (iv^e siècle) qui étudia les « glandes » (tubercules quadrijumeaux) chez les oiseaux ⁶.

Les langues étrangères attiraient les étudiants de façon très variable suivant l'influence exercée par les peuples qui les parlaient (les Grecs, en particulier) et suivant les rapports de ces peuples avec les Juifs ; les nombreux termes empruntés au grec ou au latin qu'on rencontre dans le Talmud semblent indiquer une connaissance assez éten-

1. Cf. Krauss, II, 231.

2. Sabb., 156^b, cf. Graetz, *Gesch. der Juden*, IV, 288.

3. Sidersky, *Mém. de l'Acad. des Inscript.*, XII², p. 173.

4. Deut. R. 8.

5. Sanh., 5.

6. Hul., 45^a.

due de ces langues parmi les Juifs¹ sans qu'on puisse affirmer si elles ont fait l'objet d'un enseignement : mais si cet enseignement existait, il devait blesser le sentiment national puisqu'une Michna nous apprend qu'après le « Polemos de Quietus » les docteurs décidèrent de ne plus « enseigner le grec aux enfants² ». Au III^e siècle, les dispositions bienveillantes des empereurs vont détendre les relations des Juifs avec leurs voisins. R. Yoḥanan b. Napaḥa, amora palestinien (III^e siècle) va faire rapporter l'interdiction ancienne : « la connaissance du grec, prétend-il, est une défense contre les délateurs et une parure pour les femmes³. » Ailleurs, encore, il couvre de louanges la sagesse grecque : « en récompense de la bonne œuvre que les deux fils de Noé, Sem et Japhet, ont accomplie en couvrant la nudité de leur père, Sem⁴ a pu s'envelopper dans le manteau orné de franges (טלית) et Japhet⁵ dans le manteau des philosophes⁶. » Une appréciation aussi flatteuse de la science grecque n'a pas dû être isolée, bien que nous voyions Rabbi Abahu (III^e siècle) recourir à l'autorité de R. Yoḥanan, lorsqu'il voulut faire apprendre le grec à sa fille⁷. La majorité des docteurs semble ne pas partager cette opinion bienveillante⁸.

1. Schürer, II, 63, s'appuyant sur Act. Apôt., 21, 40; 22, 2 et sur Josèphe *Bell. Jud.*, V, 9, 2; VI, 21 repousse cette hypothèse en affirmant que la connaissance des langues étrangères n'était familière qu'aux docteurs et aux savants.

2. Sota., 9, 14; cf. Joël, *Blicke in Religionsgeschichte*, Breslau, 1880, p. 9.

3. J. Péa, 2; cf. Bacher, *Ag. pal. Amor.*, I, 228, 257.

4. Représentant le judaïsme.

5. Représentant la race grecque.

6. Gen. R., 36.

7. Mid. Qohel., 7, 18.

8. Derenbourg (*Hist. de la Palestine*, p. 361) fait remarquer que la « science grecque pour les habitants de la Palestine et surtout pour les Juifs

R. Siméon b. Abba (III^e s.) ayant manifesté son étonnement en ces termes : « Pourquoi R. Abahu qui veut faire apprendre le grec à sa fille se réclame-t-il de R. Yoḥanan ? », Abahu lui répondit : « Malheur à moi, si je ne l'ai pas entendu de la bouche même de R. Yoḥanan¹. »

La gymnastique² et la musique, étaient-elles enseignées dans les écoles talmudiques des différents degrés ? C'est ce qui est fort douteux. La musique instrumentale, jadis si largement pratiquée, était déjà très négligée à l'époque talmudique. Löw³ en voit une preuve dans le fait que le mot אֵירוֹם⁴, instrument musical, paraît avoir été déjà très obscur pour les rédacteurs de la Michna. Cette désuétude provenait surtout du sentiment national blessé⁵. La Michna rapporte, en effet, que, depuis la dissolution du Sanhedrin, on ne jouait plus de musique dans les banquets et que, depuis l'expédition de Vespasien, on n'entendait plus l'« Iris » aux noces⁶. Rabbi Yoḥanan b. Napaḥa reprend les anathèmes d'Isaïe contre ceux qui osent aller dans les réunions où on joue de la musique⁷, et Rab dit : « que l'oreille qui écoute le chant soit arrachée⁸. »

Ces exemples — il en existe bien d'autres — appuient

était la science de l'Égypte ; de ce dernier pays, venait également la tendance à détruire les pratiques religieuses par l'interprétation allégorique des préceptes qui aidait puissamment à répandre la nouvelle religion dans les couches inférieures de la population. Rien d'étonnant, donc, que les docteurs juifs aient prononcé l'anathème contre la science grecque ».

1. Sabb., 86^a.

2. V. page 82-86.

3. *Die Lebensalter*, p. 306.

4. V. explicat. étymologique de ce mot dans Levy *Neuhebrwb.*, I, 426.

5. Löw, p. 307.

6. J. Sota, IX, XI, XIV.

7. *Ibid.*, 48^a.

8. *Ibid.*

l'opinion que nous avons déjà exprimée et selon laquelle ni les langues ni les sciences ni l'art de la musique ne figuraient dans ce que l'on pourrait appeler le programme de l'enseignement talmudique ; cette conclusion n'est pas infirmée par le fait que les docteurs étaient versés dans presque toutes les branches du savoir à cette époque. Toute l'activité éducative se trouvant concentrée sur son objet principal, la nature de cet objet permettait d'atteindre, en dehors de toute étude auxiliaire, l'idéal auquel doit viser tout système d'éducation : exercer une influence profonde sur les âmes et les préparer à la vie ¹.

A côté de l'enseignement régulier, donné pendant toute l'année, il existait un enseignement destiné au public et qui n'avait lieu que pendant certaines périodes, appelées par le Talmud « Chabata de rigla » et « Yomé de Kalla ». Le mot rigla, dérivé de רִגְלָא (régel) « fête », désigne une institution qui date du patriarche Gamaliel III² (milieu du n^e siècle) : au cours des trois fêtes (Pâque, Pentecôte, Tabernacles) qui amenaient un concours considérable de fidèles, les docteurs se réunissaient dans des conférences où l'on traitait des halakhot relatives à la solennité du jour³ ; avec le temps, ces prescriptions halakhiques s'étaient multipliées au point que, la durée de la fête étant devenue insuffisante pour qu'on en pût faire l'exposé complet, force fut d'ouvrir la série des conférences trente jours avant chaque fête. ⁴

1. Cf. Bacher, *L'école chez les Juifs*, n^o 8, p. 11.

2. Sanh., 32^b ; cf. Bank, *REJ*, XXXIII, p. 165.

3. Yebam., 122^b.

4. Pesah., 6^a, Bêt-Yoseph sur Tour Oraḥ Ḥayim, ch. 429 ; cf. Bank, *Ibid.*

En Babylonie, comme à Yabné, une importance capitale fut attribuée à cet enseignement fait au public¹; c'est ainsi qu'une des grandes assemblées qui se tinrent à Lydda sous Adrien, discutant la question de savoir s'il faut donner la préférence à l'étude ou à la pratique de la Tora, décida que c'est l'étude qui mérite la préséance, puisque c'est par elle qu'on peut accomplir les commandements².

Les conférences du Chabata derigla — le samedi compris dans la semaine de fête — attiraient une affluence considérable, au point que les docteurs en renom, comme Amémar, Mar Zoutra, Rab Achi³ étaient obligés de se faire conduire au Bêt-hamidrach en chaise à porteurs, à cause de la foule qui obstruait le chemin⁴.

Les jours de Kalla⁵ étaient spécialement réservés aux études sacrées. D'après le témoignage de Scherira Gaon⁶, c'est au cours des mois d'Adar (Mars) et d'Eloul (Septembre) que, de toute la Babylonie, les élèves s'empressaient vers les écoles célèbres de Soura, de Nehardea ou de Pumbedita⁷. Au v^e siècle, à Mata-Mahassya, sous l'impulsion de Rabbi Achi, rédacteur du Talmud, ces conférences prirent une telle extension que l'affluence des auditeurs donna lieu à la réflexion suivante : « Il faut que

1. Meg., 3^{ab}; cf. Bank, p. 169.

2. Sifré sur Deut. § 40, Qidd. 40 et J. Pesah., III, 4.

3. Rabbins babyloniens du iv^e et du v^e siècle.

4. Bèza, 25^b, Yoma, 87^a, Sanh., 7^b; cf. Bank, *Ibid.*, p. 175.

5. Cette appellation vient de l'habitude que l'on avait prise de désigner la Tora par le nom symbolique de la « Fiancée » (midr. R. Ex. 41, B. Bathra, 12^b).

6. *Lettres*, édit. Goldberg, p. 34.

7. D'après une dénonciation envoyée au roi Sapor II (309-379), treize mille personnes venaient suivre les leçons de Raba à Pumbedita pendant les deux mois en question (B. Meçia, 86^a). Tout en reconnaissant que ce chiffre est certainement exagéré, Rachi admet que le nombre des étudiants devait être très élevé (Rachi et Tosafot, Berakh., 20^a, Sabb., 119^a).

les païens de Mata-Mahassya soient bien obstinés : deux fois par an, on leur fait voir toute la gloire de la Tora, et pas un ne se convertit ¹. »

D'après le chroniqueur Nathan ha Babli, les élèves recevaient des subsides pour pouvoir étudier chez eux, et, deux fois par an, aux époques que nous venons de voir, retournaient à l'école pour subir un examen sur un traité de la Michna, — postérieurement, sur un traité du Talmud — désigné d'avance et préparé par eux pendant les cinq mois précédents ². Ce témoignage est confirmé par celui de Scherira Gaon ³.

Nous saisissons donc à présent la différence entre ces deux institutions. Le Chabata de rigla était destiné à la fois au public et aux étudiants : on allait alors accomplir une espèce de pèlerinage auprès des chefs religieux et, comme autrefois à Yabné, saluer les maîtres et s'empresser autour d'eux. Les Yomé de Kalla, au contraire, étaient réservés aux étudiants : c'est alors qu'ils subissaient leurs examens et recevaient leur initiation au rôle de juristes et de maîtres du peuple qu'ils allaient être appelés à jouer ⁴.

On comprendra ce caractère périodique de l'enseignement supérieur si l'on tient compte des conditions sociales où vivaient les Juifs à l'époque talmudique : les fonctions rabbiniques n'étant pas une profession, — puisque ce n'est qu'à une époque bien postérieure (à partir du xv^e siècle environ) que s'introduisit dans les communautés la coutume d'indemniser le rabbin — il fallait bien per-

1. Berakh., 17^b ; cf. Bank, p. 180.

2. Sabb., 114^a ; cf. Qidd., 40^b et Taan., 17^b.

3. *Lettres*, éd. Goldberg, p. 37.

4. Bank, *REJ.* 33, 175.

mettre aux étudiants de gagner leur vie, et, à cet effet, ne leur imposer d'obligations scolaires que pendant les périodes où les travaux agricoles étaient suspendus¹.

La discipline scolaire.

La discipline à l'école est une notion complexe, variant, s'il nous est permis d'emprunter leur langage aux mathématiques, en fonction des mœurs et des milieux, mais qui, d'une façon générale, comprend, d'une part, les procédés propres à maintenir l'ordre et le travail dans la classe ainsi qu'à habituer progressivement l'élève à se diriger seul dans l'existence et, de l'autre, l'ensemble des mesures tendant à assurer la continuité régulière de l'enseignement.

Dans la pédagogie talmudique — comme d'ailleurs dans les autres systèmes pédagogiques de l'antiquité, les châtiments corporels jouaient un certain rôle. Le maître d'école avait une lanière dont il se servait pour punir les enfants² ; toutefois, il n'y recourait que rarement, lorsqu'il fallait contenir par la crainte les élèves qui se montraient par trop indisciplinés³. C'est que, d'après les docteurs, un simple avertissement appuyé de menaces doit suffir à maintenir l'enfant dans le bon chemin et c'est seulement lorsqu'il s'obstine que le châtiment effectif devient nécessaire. Raba conseillait ainsi R. Samuel

1. Chez les Romains, la coutume des vacances semble avoir été due à une nécessité du même ordre ; les écoles étaient fermées pendant les quatre mois qui correspondent à la cueillette des olives et aux vendanges (Lübkers, *Reallex. des klassich. Altert.*, p. 339).

2. J. Soucca, 2, 6.

3. Semah., 2, 4.

b. Chila (iv^e s.) : « Si tu es forcé de frapper un enfant, que ce soit tout au plus avec un cordon de sandale¹ ». Pour les grands, ces procédés ne devaient pas être utilisés, car, « frapper un élève adulte, c'est le pousser au péché² » : « afin de ne pas nuire à la santé des enfants », il était strictement interdit d'employer les châtiments corporels pendant les fortes chaleurs³, ainsi que pendant les « trois semaines », période commémorative de l'investissement de Jérusalem et de la destruction du second Temple⁴. »

De même, le maître qui exagérait la rigueur de la discipline devait être révoqué⁵ : il s'exposait parfois à des sanctions encore plus graves, comme le montre le fait suivant qui date du iv^e siècle : « la servante d'une famille de Tibériade, passant un jour devant une synagogue, vit un instituteur qui battait un enfant plus que de raison : dans son indignation, elle s'écria : « Puisse cet homme être excommunié ! » Consulté par l'instituteur, R. Aḥa lui répondit qu'il devait tenir cette excommunication pour valable puisqu'il avait commis des actes illicites⁶. »

La bienveillance secondée par la fermeté, telle paraît avoir été la définition rabbinique de la discipline scolaire. « Il faut écarter les enfants de la main gauche et les ramener de la main droite⁷. » « Quand un enfant ne veut pas travailler, dit Rab⁸, le maître ne doit pas le corriger avec une trop grande sévérité : il se contentera de remplir

1. B. Bathra, 21^a.

2. Moed Qat., 17^a.

3. Num. R., 12, 3.

4. Yalk. Deut. R., 945 ; cf. Krauss, III, 217.

5. Maccot, 10^b.

6. Sabb., 119^b cf. Moed Qat. 17^a.

7. Sota, 47^a.

8. B. Bathra, 21^a.

son devoir en essayant par tous les moyens de le rendre plus studieux, et, s'il n'y réussit pas, qu'il le laisse alors parmi les autres, sans plus d'observations; peut-être l'émulation le gagnera-t-elle. » Un élève qui ne faisait pas de progrès n'en portait pas la faute : c'est le professeur qu'on rendait responsable et l'on concluait que son enseignement était rebutant ¹ ; aussi s'efforçait-on de faire aimer l'étude au moyen de récompenses et de cadeaux, procédé qui n'est pas sans analogie avec la méthode de Basedow : entre autres exemples, nous trouvons rapporté dans le traité Taanit ² le mot de certain instituteur qui possédait un étang : « quand un enfant commence à se lasser, je lui donne quelques poissons et il se remet au travail ³. »

L'enseignement devait être donné sans interruption « se fût-il même agi de reconstruire le Temple ⁴ ». Ce principe, formulé par le patriarche Yehouda I (135-217 après J. C.), semble avoir été strictement appliqué, aucun texte ne nous autorisant à admettre la coutume des grandes vacances pour les écoles élémentaires. Il n'y avait congé régulier que la veille du samedi ou d'une fête, et même ce jour-là, l'enseignement n'était pas complètement

1. Taan. 8^a.

2. 24^a.

3. Cette préoccupation de rendre l'étude attrayante se retrouve chez les Juifs français du moyen âge ; quand les enfants savaient bien leurs leçons, on leur donnait du pain d'épices en forme de lettres : « comme la Tora est douce ! » disaient-ils alors (Maḥsor Vitry, Berlin, 1893, p. 629). Jos. Simon (*L'éducat. chez les Juifs au moyen âge*, Publ. Acad. Nîmes, série 7^e, t. IV, p. 117) dit que sur ces gâteaux figurait parfois le verset 3,3 d'Ezéchiel « et il me dit : fils de l'homme, nourris ton ventre, et remplis tes entrailles de ce rouleau que je te donne ; et je le mangeai, et il était dans ma bouche comme du miel ». Avant de donner la récompense, le maître expliquait le verset.

4. Sabb., 119^b.

suspendu¹ : sans donner de leçons à étudier, le maître faisait récapituler ce qui avait été fait au cours de la semaine².

Les classes élémentaires commençaient dès le lever du soleil³ et ne duraient que quatre heures en été⁴. Il faut voir dans ces dispositions le souci de ne pas faire respirer aux enfants pendant les heures chaudes un air renfermé, souci d'hygiène analogue à celui qui a inspiré les restrictions à l'emploi des châtimens corporels que nous avons signalées p. 46.

L'importance qu'attachaient les docteurs à la régularité de l'enseignement est attestée par une décision de Raba : la classe doit commencer et finir avec ponctualité⁵ ; le temps réservé aux allées et venues de l'enfant était également fixé. De même, aucune absence injustifiée n'était admise : celle de l'élève entraînait une amende, celle du maître la révocation⁶.

Existait-il des dispositions légales rendant obligatoire l'enseignement qui, nous l'avons vu, était donné dans des écoles privées par des maîtres indépendants de l'État ? Si la loi fait un mérite au père d'instruire ses enfants, si elle lui trace, pour ainsi dire, un programme

1. Ned., 37^a. J. Sabb. 3.

2. תינוקות לא קורין בתחילה בשבת אלא שוניה בראשית. Ned., 37^a.
cf. Schmiedl. *Die judische Schulfeste*, p. 66.

3. Num. R., 12, 3. Iudaei... in morem parvulorum qui matutinis horis erudiuntur. Saint Jérôme (*Comm. sur Isaïe*, 19, 14).

4. Num. R. 12, 3, Yalk. I § 945. — A la quatrième heure, dit une Haggada, « c'est Dieu seul qui instruit les enfants » (Aboda Zara, 3^b). Un règlement palestinien, qui date de la fin du III^e siècle, prescrit formellement de suspendre par les fortes chaleurs les classes de Michna comme les classes élémentaires entre 10 heures du matin et 3 heures du soir (Yalk., I, § 945, Num. R., 12, 3).

5. Eroub., 54^a.

6. Ned., 81^a. Un docteur de Tibériade blâma l'instituteur qui avait pris trois jours de congé à l'occasion des vendanges (Ktb, 111^b).

à ce sujet, les docteurs avaient-ils arrêté des mesures empêchant les enfants de se dérober à la fréquentation scolaire? A cette question, l'examen de nos sources semble répondre négativement.

Que ce fût au temps de l'indépendance nationale ou de la domination étrangère, l'enseignement obligatoire n'existait pas, au sens précis où nous l'entendons : les sanctions pénales étaient inconnues en cette matière : l'obligation imposée aux parents de faire donner l'instruction à leurs enfants était purement morale.

C'est en mettant l'instruction au nombre des devoirs religieux, en insistant sur le mérite qui s'attache à l'étude de la loi¹ que les docteurs sont parvenus à faire entrer le goût du savoir dans les mœurs juives, à le faire considérer comme une nécessité vitale. « Il y a six vertus, disait Rabbi Yoḥanan, dont la pratique assure à l'homme un bonheur dont il profite dès ce monde et qui sera également sa part dans le monde futur... la fréquentation des écoles, l'instruction qu'il a fait donner à ses enfants². » Un jour, R. Ḥiya b. Abba (III^e siècle) rencontra son ancien condisciple R. Josué b. Lévi qui, malade, conduisait son fils à l'école. « Pourquoi t'imposer un tel effort quand tu es souffrant ? demanda R. Ḥiya. — C'est parce que faire apprendre la Tora à ses enfants confère à l'homme autant de mérite que si elle lui avait été transmise sur le Sinaï. » Et depuis ce jour, R. Ḥiya ne prit plus son repas du matin sans avoir enseigné à son fils un passage

1. Il faut avouer qu'ils n'ont pas non plus négligé de mettre en avant les avantages matériels qu'elle procure : « celui qui étudie la Tora est dispensé de présenter à l'autel des holocaustes, des sacrifices expiatoires ou toute autre offrande » (Menah., 110^a, Mid. Yalk. sur Lev. § 509.

2. Sabb., 127^a. Mid. Yal. sur Genes., § 82.

de la loi¹. Ainsi en usèrent bon nombre de personnes².

Ces considérations nous amènent à conclure qu'en l'absence de sanctions, la considération suprême qui s'attachait à l'étude faisait aux parents un mérite ou, pour mieux dire, une obligation véritable de ne pas laisser leurs enfants sans instruction. Avec le temps, toute prescription nouvelle devint inutile et les anciennes n'eurent plus de raison d'être, le zèle des parents faisant plus qu'elles n'exigeaient³.

Méthodes d'enseignement.

Il faut commencer par reconnaître que nos sources ne nous apprennent rien sur la première question que nous ayons à nous poser, celle de savoir si les méthodes appliquées dans l'enseignement reposaient sur des principes théoriques : presque uniquement préoccupés de la pratique, les docteurs du Talmud ne semblent pas, en ce qui concerne la pédagogie, avoir conformé leurs doctrines à un système d'ensemble. Si nous rassemblons les diverses opinions relatives à l'enseignement que nous trouvons

1. Qidd., 30^a, Pesikt, section יִתְחַנֵּן. Mid. Yal. sur Deut., §§ 825 et 870.

2. Certains, pour ne pas retarder les enfants, les accompagnaient à l'école sans même avoir mis leur turban (Qidd., 30^a, Rachi; cf. Krauss, III, 207). D'ordinaire, c'est à la mère qu'incombait ce soin (Qidd., 82^a), comme le montre un mot de R. Hiya, rapporté dans Berakh., 17^b; Rab lui demandant : « Comment les femmes méritent-elles la faveur spéciale de Dieu ? — En conduisant leurs enfants à l'école » répondit-il.

3. Dans les milieux juifs — comme certaines communautés de Pologne — où la tradition s'est maintenue, cette vénération pour l'étude de la Tora a persisté jusqu'à nos jours ; il est très fréquent de voir des familles se priver du nécessaire afin de pouvoir envoyer les enfants au « Heder », établissement d'instruction primaire qui représente la forme actuelle de l'école talmudique.

exprimées dans le Talmud, nous pouvons les classer en deux grandes catégories : les unes exposent des idées qui offrent une parenté étroite avec celles de certains éducateurs modernes, les autres sont particulières à leurs auteurs : c'est leur analyse qui nous donnera une idée de la méthode générale en usage dans l'enseignement de la Bible et de la Michna.

Cherchons, en premier lieu, à nous représenter la succession des matières enseignées suivant les degrés scolaires et l'âge des élèves ; autrement dit, cherchons à reconstituer le plan moyen des études. C'est un Midrach qui va nous servir de guide. « Quand un ignorant, entrant dans une école, voit les élèves étudier, il demande comment l'homme apprend la Tora et on lui répond qu'il commence par lire dans le rouleau (מגילה), puis dans le livre (ספר), puis dans les Prophètes et dans les Hagiographes ; alors déjà famaliarisé avec la Bible, il aborde l'étude des halakhot et enfin, celle des haggadot¹. » Nous croyons douteux que cet ordre correspondît au désir systématique de faire passer l'élève du plus facile au plus difficile ; c'est la nature même des matières enseignées qui l'a imposé, indépendamment de tout principe pédagogique.

D'autre part, la tendance à adapter ces matières au développement intellectuel de l'élève étant incontestable, nous aurons à examiner comment les docteurs ont su utiliser les données de la psychologie, dans quelle mesure leurs idées s'accordent avec celle de la pédagogie moderne et enfin quelle en est l'importance théorique et pratique. Comme les renseignements que nous possédons sur ces divers points sont très succinets, ainsi que nous

1. Deut. R. 8 *init.*

venons de le dire, et ne portent guère que sur des détails d'ordre pratique, il nous a paru indiqué de prendre la pratique pour point de départ, puis d'en tirer, s'il nous est possible, des conclusions d'ordre théorique.

D'après Yehouda. b. Tema qui parle des occupations en rapport avec les divers âges, il faut commencer à cinq ans l'étude de la Bible, à dix ans la Michna, à quinze ans la Guemara¹; mais qu'en fait, cette réglementation ait été appliquée, c'est ce qui n'est pas prouvé² et, de toute façon, le programme d'études qu'elle comporte est, comme tout programme de ce genre, la définition d'un idéal à atteindre plutôt que l'expression d'un état de choses existant dans la réalité. D'après l'ordonnance de Josué b. Gamala, l'enseignement de la Bible ne devait commencer qu'à l'âge de six ou sept ans³ et nous sommes en droit de penser que cette règle a été appliquée assez longtemps, tout au moins en Babylonie, puisque le maître le plus illustre et la plus grande autorité de ce pays, Raba, dans les conseils qu'il donne à Samuel b. Chila exprime cette opinion : « Si l'on amène à ton école un enfant qui n'a pas encore six ans, tu ne dois pas le recevoir, mais à partir de cet âge, reçois-le et charge-le comme on charge un bœuf »⁴. qu'il confirme ainsi :

1. Abot., V, 24.

2. « Si b. Tema n'a pu connaître la Michna, il pouvait moins encore connaître la Guemara, qui fut rédigée au v^e siècle et le mot de Guemara dans la bouche de b. Tema ne pouvait à son époque avoir le sens que nous lui prêtons aujourd'hui ; il est permis de croire que guemara (de la racine « gamar », achever, perfectionner) devait s'appliquer aux études supérieures ». Gerson Lévy, *Arch. Isr.*, XVI (1851), p. 652. D'après d'autres critiques, le nom de Yehouda b. Tema serait probablement mis à tort pour celui d'un docteur d'une époque plus récente. Karl Marti, *Die Mischna* Abot. Giessen, 1927, p. 182.

3. B. Bathra, 21^a.

4. Ktb, 60^a.

« celui qui fait étudier son enfant avant six ans agit avec trop de précipitation et n'obtiendra pas de bons résultats ¹ ».

Une des premières nécessités qui s'imposent au maître, c'est de savoir tenir toujours en éveil l'attention des élèves : Raba, chef de l'école de Pumbedita, mettait de la vie et du mouvement dans son enseignement en parsemant d'anecdotes, d'aperçus ingénieux et de sentences l'exposé aride de la doctrine ; et il établit en principe qu'il faut maintenir son auditoire constamment attentif — même par des contes amusants — pour lui permettre de suivre et de comprendre la discussion des questions sérieuses et parfois très ardues ². Toutefois ces procédés de Raba ne semblent pas avoir été généralement employés.

S'inspirant des mêmes principes, la pédagogie talmudique recommande en outre la clarté et la brièveté des exposés. « L'enseignement doit se donner d'une manière courte et claire ³ ». La formule célèbre de Plin « non multa, sed multum » semble avoir été mise en pratique par les docteurs : déjà, R. Akiba tâchait de prévenir tout

1. *Ibid.* La raison en est qu'on ne peut soumettre à la discipline un enfant aussi jeune et qui ne pense encore qu'au jeu, ni en exiger de l'attention. Löw, *Die Lebensalter*, p. 149, remarque que cette règle était déjà oubliée à l'époque gaonique, où l'on fit commencer l'instruction vers cinq ans et même avant ; cf. Reggio, *Exam. Tradit.*, VII, VIII. Nous trouvons, même certains passages recommandant de donner quelques notions à l'enfant dès sa troisième année, mais il ne s'agit là que de très courts fragments de l'écriture ou des prières (B. Bathra, 14^a, Maimonide, H. T. T. ch. 2, 3).

2. Pesah, 117^a, cité par Graëtz, *Hist. des Juifs*, 3, 211. — Un jour que l'attention des élèves faiblissait, il leur demanda tout à coup s'ils connaissaient « la femme qui, en Égypte, avait donné l'existence à 600 000 enfants à la fois ». Piqués de curiosité, les élèves avouèrent qu'ils ne la connaissaient pas. — Eh bien ! reprit-il, c'est Yokhebed, puisqu'elle a donné la vie à Moïse et, par conséquent, aux 600 000 Israélites qu'il a délivrés de l'esclavage » (Cant. R., I, 15).

3. Pesah., 3^a.

excès dangereux : « le maître veut enseigner plus que l'élève ne veut apprendre »¹ et l'on aimait à répéter : « si tu as beaucoup saisi, tu n'as rien saisi : si tu as peu saisi, tu as saisi quelque chose »².

Notons à nouveau un point que nous avons déjà signalé³ : c'est l'usage de faire apprendre par cœur presque tout ce qui était enseigné⁴, car, l'écolier ne comprenant pas toujours toutes les explications, il est bon qu'il emmagasine des connaissances et des idées dont, plus tard, il tirera parti : quel précieux avantage ce sera pour lui que d'avoir toujours à sa disposition cette véritable bibliothèque, surtout à une époque où les livres sont rares et chers ! Ajoutons que cet usage procède de raisons plus fortes encore pour l'esprit talmudique : c'est que l'enseignement de la loi traditionnelle devait garder un caractère strictement oral⁵. « Si quelqu'un met par écrit les halakhot, disait Yoḥanan b. Napaḥa, c'est comme s'il mettait le feu à la Tora »⁶. Il faut bien avouer que, malgré le mot de Montaigne « la mémoire et le bon sens sont ennemis », il est préférable de faire apprendre par cœur tout ce qui est matière de tradition afin d'éviter que des nouveautés s'y ajoutent, et telle était, sans aucun doute, l'intention des rabbins qui poussaient à l'extrême le souci de retenir ce qu'ils avaient appris par l'étude ; voici deux exemples de cette dernière assertion. R. Yehouda b. Yeḥezkiel de Pumbedita (iv^e s.), se défiant

1. Pesah., 112^a.

2. Yoma, 80^a.

3. P. 37.

4. Méthode qui n'est pas, d'ailleurs, particulière à l'époque dont nous nous occupons et qui se retrouve dans toute l'antiquité, chez les Grecs, chez les Romains, chez les Hindous.

5. Strack, *Einl. in den Talmud*, Leipzig, 1908, p. 10.

6. Guitt., 60^a.

de sa mémoire, se résolut à répéter tout ce qu'il avait appris au cours du mois, si bien qu'il finit par savoir par cœur toute la Michna¹. Rabbi Chechet (iv^e s.) appliqua la même méthode qui lui valut également la réputation de posséder complètement la Michna².

Malgré le rôle capital confié à la mémoire dans l'enseignement, les auteurs cités par le Talmud ne nous ont pas laissé de vues d'ensemble sur ce sujet ; on ne trouve pas chez eux de définitions scientifiques de cette faculté, ni d'essais de classement des diverses formes qu'elle revêt. Ce que nous possédons sur ce point, ce sont de nombreuses remarques d'ordre pratique, dignes de toute notre attention et relatives aux phénomènes de la mémoire ainsi qu'aux moyens de la conserver et de l'améliorer³.

Tout d'abord, en ce qui concerne la propriété de conserver les impressions, la mémoire peut se comparer « à une éponge, à un entonnoir, à un filtre, ou à un tamis »⁴. De même qu'une éponge absorbe tout, une bonne mémoire conservera les images ; comme l'entonnoir, une mémoire plus faible les laissera passer ; elle peut également être comme le filtre qui ne retient que les matières inutiles ; elle peut enfin, comme le tamis, laisser passer la poussière et garder la bonne farine. « Ce qui n'a

1. Pesah., 68^b.

2. Roch. Hach., 35^b, comp. Lewit, *Darstellung*, p. 49. Il n'est peut-être passans intérêt de noter combien, au cours des siècles, les Juifs sont demeurés fidèles à cette méthode qu'il n'est pas rare (surtout en Pologne) de trouver encore en honneur aujourd'hui. Gfrörer (*Das Jahrh. des Heils*, I, 70), dit de cette faculté développée chez les Juifs : « que l'on anéantisse le Talmud, il est certain qu'en rassemblant une douzaine de rabbins instruits on pourrait le rétablir de mémoire ».

3. Cf. Wohlberg, *Grundl. einer talmud. Psych.*, p. 39.

4. Abot, V, 15.

pas de valeur, la mémoire ne doit pas le conserver¹ », mais par contre, « toute chose remarquable et frappante se fixe dans la mémoire² ».

L'enseignement talmudique connaissait et pratiquait un grand nombre de procédés destinés à développer la mémoire, si bien que, dans une certaine mesure, nous pouvons affirmer qu'il était basé sur la mnémotechnie. « La Tora, disait R. Hisda (iv^e s.) ne peut être acquise qu'au moyen de signes mnémotechniques³ », témoignage qui nous autorise à admettre une extension considérable de ce procédé, inventé jadis pour fixer dans l'esprit des déterminations halakhiques et qui procure, outre une économie de temps et une simplification de l'écriture, une grande facilité de récapitulation⁴. Pour constituer ces système de signes, il avait fallu trouver des règles d'association dont l'ensemble formait une clef; on avait choisi, à cet effet, des mots symbolisant un fait, une idée, afin que les élèves pussent les retenir facilement. C'est ainsi qu'en enseignant l'alphabet, certains instituteurs attachaient aux lettres et aux groupes de lettres une signification morale; par exemple, la première et la deuxième lettre associées signifiaient « étudiez la sagesse » **אֶלֶף בֵּינָה**⁵, la troisième et la quatrième symbolisaient la « bienfaisance aux pauvres » **גִּמּוּל דְּלִיִּם**⁶, etc. ; un autre procédé consistait également à associer les lettres deux à deux, mais suivant un système différent: il s'agissait ici de constituer des groupes ayant même valeur

1. Sanh., 29^b.

2. Houl., 75^b.

3. Eroub., 54^a.

4. Strack, *Einleitung*, p. 71.

5. Sabb., 104^a.

6. *Ibid.*

numérique¹. Ces combinaisons alphabétiques étaient dites לִשׁוֹן גִּרְמָטְיוֹן² « la langue du maître ».

On faisait dans l'enseignement un usage étendu et fréquent de ces associations et on donnait probablement aux enfants, à titre d'exercice, des groupes de lettres dont il fallait expliquer le sens symbolique³. C'est d'après cette méthode qu'au dire d'un évangile apocryphe, Jésus enseignait à lire aux enfants⁴.

Les docteurs attachaient une grande importance à la récitation psalmodiée : il était recommandé de faire chanter les passages de l'Écriture à étudier, et l'on exigeait chez l'enfant, comme chez l'adulte, une intonation correcte, car la musique, en augmentant le plaisir de l'étude, fixe les textes dans la mémoire : « c'est pour celui qui lit la Bible sans faire sentir la mélodie et pour celui qui étudie la Michna sans chanter qu'il est dit : « Je « leur donnai des ordonnances mauvaises, des lois qu'ils « ne pouvaient suivre⁵. »

Il est intéressant de constater un rapport inattendu que présente la pédagogie talmudique avec les vues modernes : des expériences récentes ont montré que l'étude à haute voix contribue remarquablement à développer la mémoire : en comparant les résultats obtenus par la lecture mentale ou par la lecture à haute voix du

1. Procédé pratiqué par R. Hiya, d'après le témoignage de Succa, 53^b ; Cf. Zunz, *Gottesdienst. Vorträge*, p. 339, note e.

2. J. Taan., 3, 10.

3. Sabb., 104^a.

4. *Codex apocryph. novi Testam. Evang. infant. Christi*, p. 1, 28.

5. Meguila, 32^a. — Ce procédé d'études, qui s'est conservé jusqu'à nos jours, ne manque pas de frapper les personnes qui entrent dans un « Heder » ; on peut également remarquer que la plupart de ceux qui ont fait des études talmudiques ont conservé l'habitude de chanter en parlant.

même texte, on constate que le deuxième procédé est plus efficace, car, l'attention du sujet qui essaie de retenir par les yeux présente un caractère passif, tandis que, dans l'autre cas, elle apparaît comme active. Les docteurs du Talmud professaient une opinion toute semblable sur la valeur de l'étude à haute voix : en voici quelques exemples.

Samuel, chef de l'école de Nehardea, donnait à son disciple R. Yehouda le conseil suivant : « Toi, le subtil, lis la Bible la bouche ouverte, étudie la Michna la bouche ouverte, afin que le fruit de ton étude te reste ¹. » Un disciple de R. Eliezer b. Jacob étant tombé malade oublia tout ce qu'il avait appris, parce qu'il avait l'habitude d'étudier la Tora des yeux seuls ². — Beruria, femme de R. Meir (vers 140 après J.-C.), rencontrant un disciple de son mari qui étudiait de cette façon, lui dit : « N'est-il pas enseigné que, si pendant que tu étudies tu fais mouvoir les 248 membres de ton corps — la bouche aussi par conséquent —, le résultat de l'étude se conserve dans la mémoire, et qu'autrement il se perd ³ ? ». Ces anecdotes montrent déjà selon Krauss ⁴ quelle valeur presque mystique on attribuait à l'étude faite à haute voix : la haggada suivante l'exprime plus clairement encore : un jour, les païens vinrent demander à Oenomaüs de Gadara ⁵ : « Comment pouvons-nous réduire ce peuple ? » Et il leur répondit : « Allez chez lui, considérez ses écoles et ses synagogues : tant que la voix perçante des enfants les fera retentir, vous serez impuissants contre lui, car le verset dit : « La voix est la

1. Berakh., 36^a.

2. Eroub., 54^a.

3. *Ibid.*

4. III, 227.

5. Philosophe du II^e s. ap. J.-C.

« voix de Jacob, les mains sont les mains d'Esau » (Gen XXVII, 22) et tant qu'on entendra la voix de Jacob dans les synagogues et dans les écoles, les mains d'Esau (Rome) ne seront pas victorieuses ¹. »

Un autre trait tout aussi caractéristique de l'enseignement talmudique est l'emploi de l'interrogation, fréquent au point que l'on pourrait croire que les docteurs avaient connaissance de la méthode socratique ². Par ce procédé, qui était surtout en usage dans l'enseignement supérieur, on ne cherchait pas seulement à provoquer l'activité intellectuelle de l'élève, mais aussi et surtout à prévenir les erreurs qu'il aurait pu commettre. Poussé à la discussion, soumis à des questions insidieuses il a le droit de critiquer, à son tour, telle ou telle interprétation, de signaler les contradictions qu'il croit voir entre deux halakhot, d'examiner les motifs qui les ont fait élaborer ³. Toute l'importance que les rabbins attachaient à ce procédé pédagogique est bien mise en lumière par le passage suivant : « celui qui pose des questions et répond à celles qu'on lui pose est un sage ; celui qui interroge sans pouvoir toujours répondre lui est inférieur ; en dernier, vient celui qui ne sait ni répondre aux questions ni en poser ⁴. » On appréciait particulièrement les élèves qui se montraient « actifs » au cours des discussions, et, dans l'énu-

1. Pesikta, 121^a, Genes. R., 65, 20 ; cf. Blau, *Das Altjüdische Zauberwesen*, p. 65, note 2. וְשִׁמְעַתְּ קוֹלֵהּ דִּינִיקֵי סַפְרָא דְּמַגְדְּלָא ; Pesikta, 90^a.

2. Cf. Jacobson, *Versuch einer Psychol. der Talmud*, Hamburg, 1878, p. 100.

3. Cf. Schürer, III, 324. — L'enseignement oral ne pouvait vivre sans discussion, sans échanges d'idées ; aussi comprend-on le peu de cas qu'il fait des auto-didactes. L'étude de la Tora est comparée au feu, et de même que le feu, sans aliment, meurt, de même la Tora, étudiée seule, manque de vie et ne produit pas d'aussi bons résultats qu'étudiée en commun (Taan., 7^a).

4. ARN, § 41.

mération des 48 qualités nécessaires pour acquérir l'instruction, nous relevons : le raisonnement et la discussion, c'est-à-dire la faculté de poser des questions utiles et de répondre à celles que l'on vous pose ¹. L'enseignement talmudique qui s'adresse surtout au raisonnement ne pouvait se poursuivre d'une façon mécanique, sans faire appel à l'attention et à la réflexion, car, dans ces conditions, on n'aurait pu ni comprendre ni retenir aucune décision, aucune affirmation logique ; ces principes établis par les talmudistes semblent avoir produit plus tard toute la littérature dite des « Réponses ² ». R. Akiba et R. Meir interrogeaient leurs élèves afin d'aiguiser (לְחַדֵּד) leur intelligence ³ : c'est à la valeur de ce procédé que rend hommage le mot célèbre de R. Ḥanina (III^e s.) : « J'ai beaucoup appris de mes maîtres, plus encore de mes collègues, mais ceux à qui je dois le plus ce sont mes élèves ⁴. »

Le dernier procédé dont nous constatons l'emploi est la répétition. R. Akiba disait qu'« il faut faire répéter l'élève jusqu'à ce qu'on soit sûr qu'il a bien compris ⁵. » La répétition destinée à fortifier la partie purement mécanique de la mémoire n'est pas une reproduction pure et simple d'associations extérieures ; elle constitue un exercice utile de l'énergie associative et peut agir même sur ce domaine de la mémoire où s'élaborent jugements et raisonnements ⁶. Le Talmud appréciait l'importance de la mémoire mécanique et le rôle qu'elle joue, surtout au

1. Abot, VI, 6.

2. Cf. Jacobson, *Versuch einer Psychol. der Talm.*, p. 96.

3. Eroub., 13^a.

4. Taan., 7^a.

5. Eroub., 54^b.

6. Cf. Ebbinghaus, *Ueber das Gedächtnis*. Leipzig, 1885, pp. 156-157.

début des études ou lorsqu'il faut aborder un sujet nouveau¹.

Nous venons de passer en revue les procédés pédagogiques du Talmud et nous espérons avoir montré que, malgré leur diversité, ils offrent nettement un caractère commun. Les docteurs semblent s'être attachés à mettre en jeu, sans forcer la nature, toutes les facultés de l'élève. On a pu voir avec quel soin ils ménagent l'attention — la plus délicate, assurément, et la plus fragile des fonctions mentales — et comment ils ont su faire appel tour à tour à la mémoire, au jugement, au raisonnement. Devant la maîtrise avec laquelle ils savent utiliser les moyens les plus variés, devant la finesse et la pénétration de leur psychologie, nous nous trouvons conduits à nous demander s'il serait vraiment exagéré d'admettre que, rapprochées de celles des modernes, leurs méthodes puissent soutenir la comparaison.

Maîtres et élèves.

On ne donnerait pas une idée complète de ce qu'était l'enseignement en Palestine et en Babylonie, si l'on n'ajoutait au tableau précédent l'exposé de la situation du maître, des conditions matérielles et morales de son existence, des rapports qui existaient entre les élèves et lui, de la considération qui lui était accordée.

I. On connaît le mot de Raba : « L'homme doit toujours étudier, même s'il ne comprend pas tout : qu'il apprenne d'abord, il comprendra ensuite » (Aboda Zara, 19^a). Nous devons signaler aussi, bien que les détails manquent à ce sujet, que l'utilisation pour fixer la mémoire de la méthode visuelle et de l'observation semble n'avoir pas été inconnue à la pédagogie talmudique ; cf. Meguila, 43^a : « La vision fixe la mémoire ».

Comme les sources sont particulièrement laconiques en cette matière, nous avons évité de les interpréter de façon catégorique ; nous nous croyons cependant en droit d'affirmer, malgré leur réserve, le bien fondé de nos conclusions.

Ce qui nous frappe tout d'abord, c'est le contraste entre les peuples de l'antiquité classique, pour qui le métier d'éducateur, considéré comme un pis-aller, comme une occupation provisoire bonne pour ceux à qui la vie avait été rude, ne méritait, sauf de rares exceptions, aucune estime — témoin le mot du comique : « ou bien il est mort, ou bien il apprend à lire aux enfants ¹ » — et la société juive où les maîtres de la jeunesse étaient entourés de respect. La vénération d'Israël pour la Tora se reporte sur ceux qui l'étudiaient et surtout sur ceux qui l'enseignaient ². Aussi, le maître d'école occupait-il un rang élevé dans l'estime publique, comme le montre le récit suivant : chargés par le patriarche Yehouda II (III^e siècle) de procéder à une enquête sur la situation religieuse et morale en Judée, les trois Amoraïm Ami, Assi et Hïya arrivèrent un jour dans une ville où il n'y avait ni école, ni chef religieux ; comme, sur leur demande, on leur avait amené les gardiens de la ville, « ce ne sont pas là, dirent-ils, les gardiens, mais bien les destructeurs de la ville : les vrais gardiens sont ceux qui enseignent le peuple et la jeunesse » ³. R. Eliezer b. Chamua (fin du I^{er} siècle) enseignait qu'on doit avoir autant de vénération pour son

1. Meineke, *Fragm. Com. Graec.*, IV, p. 698, n° 375, cité par Girard, *Educ. athénienne*, p. 242.

2. « Celui qui a appris la Tora, disait R. Yohanan, sans communiquer aux autres ce qu'il en sait, ressemble à un myrte dans le désert, dont personne ne goûte le parfum » (*Berakh.*, 47^b).

3. Hagiga, 80^a, Pesikta sur Lament. R., 2.

maître que pour Dieu¹, idée qu'on retrouve exprimée par un Midrach sous une forme presque identique : « Si vous accueillez vos maîtres avec vénération, c'est comme si vous témoigniez du respect à Dieu lui-même². » Notons qu'il ne s'agit pas du respect extérieur, mais des sentiments profonds, au point qu'une Michna déclare : « en cas de perte d'argent, de difficultés matérielles, d'emprisonnement (pour dettes), nous devons aider le maître qui nous a instruits, avant même de prendre soin de notre père ; car à celui-ci nous devons l'existence d'ici-bas, au premier, au contraire, nous devons la vie dans le monde futur³. » Il semble qu'il n'y ait pas de titre honorifique qu'on ne pût donner aux maîtres d'écoles ; on les trouve appelés « princes d'Israël »⁴, « rois »⁵, « prophètes » et « pères du monde »⁶.

La considération profonde qui entourait le maître pourrait faire croire qu'il était en quelque sorte au-dessus du contrôle et de la surveillance des autorités : ce serait une erreur : n'enseignait pas qui voulait, et celui qui était accepté comme instituteur devait au cours de sa carrière répondre par ses qualités morales et professionnelles à la

1. *Abot*, IV, 15.

2. *Sanhed.*, XI sur Midr, *Mekilta Yetro*. La vénération due au maître va jusqu'à tenir pour juste et vrai tout ce qu'il dit : « Si un rabbin vous enseignait que votre main droite est à gauche et votre main gauche à droite, vous devriez recevoir cet enseignement avec la soumission la plus complète » (*Glose sur Deut.*, XVII).

3. *Michna B. Meïa*, II, 2, *Sanhed.*, 102, *DEZ*, § 32. Ce passage nous fait songer à un trait d'Alexandre ; il n'aimait pas moins Aristote que son père, parce que, s'il devait à l'un de vivre, il devait à l'autre de bien vivre (*Plutarque, Alex.*, 8).

4. *Kib*, 7.

5. *Nazir*, 30.

6. *Mid. sur Genes.*, I. — *Commenius* donnera bien à l'instituteur le titre de soleil de la classe, marquant ainsi l'importance qu'il accorde à sa fonction (cf. *H. Schiller, Handb. für prakt. Pedag.*, p. 46).

confiance qu'on mettait en lui. « S'il ressemble à l'ange de l'Eternel, cherchez en lui la Tora : si non, quittez-le ¹. » Comme éducateur, il fallait que sa conduite fût en accord constant avec les principes et la doctrine qu'il était chargé d'enseigner : « De même que l'Arche d'Alliance était recouverte d'or pur au dedans et au dehors, ainsi le maître doit être pur au dedans et au dehors... et tout maître dont le dedans ne ressemble pas au dehors ne mérite pas le nom de maître ². »

Dans l'intérêt de la morale, les législateurs du Talmud n'admettaient pas d'instituteurs célibataires ³ de peur qu'ils ne fussent troublés par les femmes qui conduisent leurs enfants à l'école ⁴, ni d'instituteurs mariés mais séparés de leurs femmes, ni de pères de famille dont les enfants vivaient ailleurs ⁵ : ils écartaient les femmes de l'enseignement ⁶ et préféraient les maîtres d'un âge déjà mûr ⁷ : « Malédiction sur l'homme de vingt ans qui enseigne un garçon de dix ans ⁸ » ; ils sont d'accord pour estimer qu'il faut chez l'instituteur âge et expérience.

1. Moed Qatan, 17^a.

2. Yoma, 72^b.

3. « Le maître célibataire ne doit pas enseigner » (Qidd., 82^b).

4. *Ibid.*, Précaution analogue chez John Ludwig Vives qui exige que l'instituteur des filles soit marié, et s'il se peut, avec une belle femme (*De institutione femin. christ.*, cité par Karl Schmidt, *Encyclop.*, 9, 790).

5. Qidd., 82^a.

6. *Ibid.*

7. R. Yossé b. Yehouda, connu sous le nom de R. Issi (II^e s.) disait : « Celui qui apprend d'un maître jeune ressemble à un homme qui mange des raisins verts et qui boit du vin sortant du pressoir ; mais celui qui a un maître d'âge mûr, ressemble à un homme qui mange des raisins exquis et qui boit du vin vieux » (Abot, IV, 25). Rachi explique dans ce sens le mot de R. Akiba rapporté Pesah, 112^a. « Si tu veux te pendre, choisis un arbre très haut » ; pour lui, cette boutade signifie : « Apprends toujours avec un véritable maître » (Berakh., III, 3).

8. J. Berakh. III, 3.

La variété des termes qui désignent les maîtres et des titres qui leur sont donnés nous amène à penser qu'il existait plusieurs catégories de professeurs ; dans les petites communautés, c'est le *hazzan* qui exerçait les fonctions de maître d'école ; il recevait les enfants jusqu'à dix ans et leur apprenait à lire et à écrire et à expliquer le Pentateuque¹ ; là se limitait son enseignement. Il n'y avait pas d'autre maître dans les petits villages, ainsi que nous l'apprennent des textes comme *Yebam.* 81^b, où il est dit que les habitants de Simonias, ville située au sud de Sephoris, demandèrent au patriarche de Tibériade, *Yehouda I* de leur envoyer un homme capable de remplir à la fois les fonctions de rabbin, de notaire, de surveillant de la synagogue, d'instituteur, en un mot de prendre en mains toutes les affaires de la communauté. Dans les villes où il existait plusieurs écoles, il y avait un instituteur principal, qui, en dehors de son enseignement, était chargé d'inspecter les autres maîtres². Depuis *Esdras*, le *sofer*³

1. *R. Juda b. Ilai* (11^e s.) exigeait que l'officiant (*hazzan*) fût versé dans la loi écrite et dans la loi orale, qu'il eût l'habitude de lire (קרא) le Pentateuque, les Prophètes et les Hagiographes et d'enseigner (שנה) le *midrach*, les *halakhot* et les *haggadot* » (*Taan.*, 16^a).

2. *B. Bathra*, 21^a, סופר מֵהָא.

3. Ce mot, évidemment dérivé de « *sefer* » (livre) désigne l'écrivain, l'auteur et aussi celui qui s'occupe des livres saints, le savant, le docteur ; *J. Sota*, IX, 15, dit, p. ex., qu'après la destruction du Temple, la décadence était telle que les docteurs (סופרים) allaient ressembler aux maîtres d'école, ceux-ci aux bedeaux et ces derniers aux ignorants ; ensuite, ce terme fut appliqué au maître d'école ; c'est en dernier lieu qu'on appela « *sofer* » le simple scribe chargé de copier les rouleaux de la Bible pour le service de la synagogue et c'est dans ce sens qu'il faut comprendre le titre « *Traité pour les copistes* » (מִסְכֵּת סוֹפְרִים). L'explication talmudique (*Qidd.*, 30^a, *J. Chekal.*, V, 1) d'après laquelle le nom de *soferim* avait été donné aux anciens docteurs parce qu'ils comptaient toutes les lettres de la loi ne mérita pas qu'on s'y arrête.

(scribe) n'était pas seulement le copiste de la Loi, mais aussi l'exégète et le commentateur de l'Écriture¹. A l'époque michnaïque, on distingue le sofer, simple scribe « entouré des élèves » et chargé de l'enseignement, et le sofer, greffier du chef religieux et du juge, le rabbin. Les autres termes employés pour désigner le maître d'école « מְלַמְּדֵי תִינוּקוֹת »², « מִקְרֵי יְנוּקֵי » et « מִקְרֵי מִקְרֵי »³, « קִרְיָא », « קִרְיָא », « רַבֵּן »⁴ n'étaient en usage que dans les grandes villes où l'instruction était organisée par la communauté⁵.

Les maîtres de l'enseignement supérieur portaient le titre de Rab (רַב) ou Rabbi (רַבִּי)⁶. D'après Scherira Gaon⁷, « le titre de Rabbi est propre aux docteurs de Palestine ordonnés par le Sanhedrin de ce pays⁸, tandis que le titre de Rab est propre aux docteurs de Babylonie ordonnés dans les académies de ce pays... Les grands docteurs des premières générations n'éprouvaient ni en Babylonie ni en Palestine le besoin d'être appelés

1. Schürer, II, 314, dit que le sofer était aussi « ein gelehrter und Gesetzkundiger ».

2. Sanh., 17^b.

3. B. Bathra, 21^a.

4. Ibid., pour le sens de ces expressions, voir terminologie.

5. Cf. Weinberg, *Organisat. der Schule* dans *MGWJ*, 41, p. 675-678.

6. Pesah., VI, 2, Roch. Hachana, II, 9, fin, B. Qama, VIII, 6, cf. Zunz. *Gottesdienstliche Vorträge*, Frankf., 1892, p. 41 et 333.

7. *Lettres*, édit. M. Levin, Haïfa, 1921, p. 128.

8. Quand les élèves étaient jugés assez savants par leur maître, les anciens leur imposaient les mains, leur donnaient le nom de Rabbi, en leur conférant le droit d'infliger des amendes. L'emploi légitime de ce titre semble, à de rares exceptions près, avoir eu une importance capitale aux yeux des docteurs : v. un passage de Chebouot, 19^a, où, à 24 reprises différentes, sont menacés d'excommunication ceux qui ne donnent pas ce titre vénéré aux personnes qui y ont droit. Enfin, depuis notre ère environ, on l'emploie abusivement et par pure politesse, à peu près comme chez nous le mot « monsieur » (Schürer, II, 315, note 9).

Rabban, Rabbi ou Rab, puisqu'aucun de ces titres n'accompagne le nom d'Hillel et nous savons par la tradition qu'ils ne sont entrés dans l'usage qu'à l'époque du patriarche Rabban Gamaliel l'Ancien, de Rabbi Siméon son fils et de R. Yoḥanan b. Zaccai. »

Les rapports entre les maîtres et les élèves, leurs devoirs réciproques ont aux yeux des docteurs un véritable caractère religieux : l'enseignement est œuvre sacrée (מְלַאכַת אֲדָרָתִי)¹ et le maître qui néglige son enseignement pour une préoccupation étrangère « doit être maudit, car il profane une tâche divine² ». Un maître d'école que R. Yoḥanan avait surpris en train de sommeiller, lui dit pour s'excuser que, ce jour-là, il jeûnait, mais le docteur lui répliqua sévèrement : « Si le jeûne est interdit quand on travaille pour les hommes, parce que le travail pourrait en souffrir, combien plus doit-il l'être s'il risque de porter atteinte au travail dû à Dieu³. » Dans l'exercice de ses fonctions, le professeur doit négliger toute considération personnelle et n'apporter que désintéressement et amour de son métier⁴. De son côté, l'élève témoigne son respect par une réserve rigoureuse ; il ne doit pas se permettre d'appeler le maître par son nom ; il lui faut employer les formules « mon maître » (רַבִּי) « mon guide » (מוֹדִירִי)⁵, témoin l'exemple d'Abaya qui, citant une opinion de son oncle, R. b. Naḥmani, emploie ces mots :

1. Eroub., 54^b.

2. Ktb., 62^b.

3. J. Demaï, VII, 26, 5.

4. Abot, VI, 4. Comme exemple de conscience professionnelle, nous pouvons citer le cas de R. Chamua b. Chila (III^e s.) qui, pendant treize ans se serait abstenu même de se promener dans son jardin par crainte de dérober à ses élèves des instants précieux (Ktb., 62^a).

5. Sanhed., 110^a.

« mon maître me disait ¹ » et celui du fils du patriarche Yehouda qui, s'adressant à son père, lui donne le titre de « Rabbi ² ». Un élève qui rencontre son maître doit le saluer respectueusement en prononçant cette formule : « la paix soit avec toi, mon maître et mon guide ³ » ; il ne peut ni prendre la place de son maître ⁴, ni s'asseoir avant que celui-ci l'y ait formellement invité, ni rester assis quand il le voit venir ⁵, ni le quitter en lui tournant le dos ⁶. Les progrès de l'élève dépendant moins de ses connaissances théoriques que d'une pratique familière de la loi, l'enseignement tel qu'il était conçu exigeait un contact personnel entre maîtres et disciples, ces derniers étant astreints à se faire, dans une certaine mesure, les serviteurs des docteurs ; c'est en tenant compte de cet usage qu'il faut à notre avis comprendre des passages comme les suivants : « la pratique (שְׁמוּשָׁה) de la Tora est supérieure à l'étude ⁷ » et « celui qui a appris la Tora et n'a pas servi les sages (וְלֹא שָׁמַשׁ תְּלִמְדֵי חֲכָמִים) est considéré comme un ignorant ⁸ ».

Ainsi, tout semble avoir été prévu pour assurer la dignité des études et le respect des professeurs. Les maî-

1. B. Meçia, 44^a.

2. Sabb., 10^b, Pesikt., 172^a.

3. Berakh., II, 7.

4. Sanh., 110^a.

5. Qidd., 32^a.

6. Yoma 53^a. Lorsque R. Yohanan sortait de la salle, son disciple R. Eliezer gardait l'immobilité jusqu'à ce qu'il l'eût perdu de vue (*ibid.*).

7. Sota 22^a, Mid. Yalkut Rois, § 224.

8. Berakh., 47^b. Conformément à l'étymologie, nous traduisons par « et n'a pas servi » les mots לֹא שָׁמַשׁ qui pourraient également signifier « et n'a pas fréquenté ». Il est très probable que l'usage imposait aux étudiants, lorsqu'ils avaient acquis un certain degré d'instruction théorique, d'accomplir ce que nous appellerions aujourd'hui un stage d'application chez un rabbin en renom.

tres de l'enseignement supérieur paraissent avoir été particulièrement attachés aux marques d'honneur qui leur étaient dues et jaloux de les conserver, comme le montre un récit que nous résumons d'après Horayot 13^b : « Rabbi Simeon b. Gamaliel, président (רִבְנֵי) du tribunal et de l'école de Yabné, voulant établir une distinction extérieure entre les autres rabbins et lui-même, décréta que l'assemblée ne devrait se lever qu'à l'entrée du président ; se sentant atteints par cette mesure, R. Meir et R. Nathan se concertèrent pour lui tendre un piège qu'il sut éviter : afin de venger sa dignité, il commença par les chasser de l'école ; puis, sur les représentations que lui fit R. Josué b. Halafta, il les autorisa de nouveau à enseigner, mais il les frappa, pour ainsi dire, d'anonymat en ordonnant d'annoncer les opinions de R. Meir par la formule « d'autres disent » et celle de R. Nathan par « certains disent ».

Malgré leur intérêt, ces renseignements ne nous donnent pas une idée complète de l'existence que menaient les élèves à l'école talmudique ; disposaient-ils d'une certaine liberté ou étaient-ils, dans leur travail et dans l'ensemble de leur activité, assujettis à une règle ? Tout ce que nous pouvons admettre avec quelque vraisemblance, c'est qu'il faut éviter sur ce point les affirmations trop simplistes et s'en tenir à la constatation que nous avons faite des rapports de dépendance mutuelle entre maîtres et élèves, les premiers astreints au contrôle permanent des seconds et ceux-ci rigoureusement obligés au respect et à l'obéissance.

A l'époque ancienne, l'enseignement était considéré comme un devoir qu'il fallait accomplir sans rémunération. « De même que Dieu a enseigné gratuitement la Loi à Israël, de même nous devons enseigner sans

salaire¹ ». « Celui qui tire profit de l'étude sacrée, dit R. Zadok (1^{er} siècle), compromet son salut éternel². » « La Tora a été donnée dans le désert ainsi que le feu et l'eau ; ceux-ci étant gratuits, il doit en être de même pour la Tora : quiconque a soif vient et boit³. »

Ces passages, qui datent d'une époque antérieure à celle dont nous nous occupons et où la plupart des rabbins exerçaient un métier⁴, ne sont pas contredits par les textes postérieurs qui nous montrent certains docteurs suspendant leurs cours au moment de la moisson et des vendanges afin de pouvoir, ainsi que leurs disciples, gagner leur vie pour le reste de l'année⁵. Ce principe de la gratuité scolaire fut appliqué non seulement à l'époque talmudique, mais persista très tard, jusqu'au moyen âge.

On ne croyait toutefois pas l'enfreindre en autorisant les instituteurs des classes élémentaires à recevoir un salaire, et, au III^e siècle, les rabbins s'efforcèrent d'assurer leur existence matérielle ; pour légitimer cette innovation on donna divers raisons. Si l'on paie le maître d'école, disaient avec Rab plusieurs docteurs, ce n'est pas parce qu'il instruit les enfants, mais parce qu'il les garde — (שֶׁכֶּר שִׁמּוּר)⁶ ou parce qu'il se fatigue physiquement en enseignant (שֶׁכֶּר טַעֲמִים)⁷ ; ou bien encore en dédom-

1. Ned., 37^a.

2. Abot, IV, 5 ; cf. DEZ, IV, 2 et Philon qui reproche aux sophistes de se faire payer leurs leçons (*De Congr. erud.*, I, cité par Lewit, p. 26).

3. R. Simeon b. Yoḥai, Mekhil. Yéto, 5.

4. Renan, *Vie de Jésus*, p. 72.

5. V. *supra*, p. 37. Raba, p. ex., disait à ses disciples : « Je vous en prie, ne venez pas à l'école pendant la moisson et la vendange, afin de ne pas être contraints de travailler toute l'année pour pouvoir vivre » (Berakh., 35^b).

6. Ned., 37^a.

7. *Ibid.*

magement du temps qu'il pourrait consacrer à un travail payé (שֶׂכָר בְּטָלָה)¹. Quelques maîtres, cependant, n'acceptaient aucune rétribution et, au contraire, s'efforçaient d'aider les élèves indigents ; ainsi R. Hiya b. Abba répondit un jour à Rab, qui lui demandait sa profession : « Je suis maître d'école et j'instruis les enfants des pauvres comme ceux des riches ; de l'indigent, je n'accepte rien, et les enfants qui ne veulent pas aller en classe, je les attire par des cadeaux². » Il est probable que ce cas était rare et que, dans l'enseignement élémentaire, les maîtres étaient payés ; on considérait comme un mérite important de contribuer à leur traitement, et les rabbins recommandaient aux parents de rétribuer l'instituteur en s'appuyant sur ce que « besoins et dépenses sont fixés par Dieu entre le premier jour de l'année et le jour du Pardon, sauf les dépenses que fait l'homme en l'honneur du Samedi et des jours des fêtes ainsi que pour l'instruction de ses enfants : plus elles sont élevées, plus l'homme est agréable à Dieu qui lui envoie alors de quoi s'en acquitter³ ». On loue : « le célibataire qui contribue à payer le traitement de ceux qui enseignent la Bible et la Michna, car il remplit un devoir qui, à vrai dire, ne lui incombera que plus tard lorsqu'il aura des enfants à l'école, et c'est à lui que peuvent s'appliquer ces paroles de Dieu⁴ : « celui qui me témoigne un tel empressement, je l'en récompenserai car il aura des fils qui recevront les bienfaits de l'instruction⁵. »

1. J. Ned., 38^c. Cf. Bacher, *L'école*, n° 8, p. 4 et Krauss, III, 203.

2. Taan., 24^b.

3. Berakh., 16^a.

4. Job., XLI, 3.

5. Lev. R., 27, 2.

Nous manquons de renseignements sur le montant des traitements ; ce que nous savons, c'est que, comme tous ceux qui se consacraient à l'étude, les maîtres d'école avaient des privilèges : ils étaient probablement dispensés de certains impôts¹ et, en outre, une partie de leur traitement était assurée par la communauté, indépendamment de la quote-part incombant aux parents qui avaient des enfants à l'école².

1. B. Meçia, 108^a, cf. J. Péa, 87, Qidd., 29^b, cf. Weinberg, *MGWJ*, 41, 675.

2. Lev. R., 30 *init.*, cf. Bacher, *Ag. pal. Am.*, III, 598, note 2.

II

ENSEIGNEMENTS PARTICULIERS

Éducation religieuse et morale.

Voir dans l'éducation religieuse à l'époque talmudique quelque rapport avec l'enseignement de la religion dans sa forme actuelle serait un contresens singulier. Ce dont il faut bien se pénétrer, c'est que, chez les Juifs¹, le but unique de l'éducation est, comme nous l'avons déjà remarqué², de maintenir dans le cœur de l'enfant l'amour de la religion, la croyance au Dieu unique, la recherche du bien ; c'est l'éducation morale et religieuse qui prime, ou, pour mieux dire, c'est elle qui constitue l'essentiel du système pédagogique dont l'instruction générale n'est qu'une partie.

A l'époque qui nous occupe, l'enseignement religieux n'existait pas, au sens où nous l'entendons. C'est une conception toute moderne que celle de la religion devenant matière d'enseignement. Chez les Juifs, comme d'ailleurs, dans toute l'antiquité et comme aujourd'hui,

1. Non pas seulement à l'époque qui nous occupe et pendant tout le moyen âge, mais aujourd'hui encore. Par ce mot « les Juifs », appliqué aux contemporains, nous entendons ceux qui sont restés fidèles à la tradition.

2. V. Introduction, p. 18.

par exemple, dans tout le monde musulman, la religion, intimement mêlée à la vie, l'imprégnait toute entière.

Isolés par le dogme monothéiste, les Juifs demeuraient strictement soustraits à toutes les formes d'influence provenant des peuples voisins : religion, vie sociale, études. Le sophiste Philostrate (première moitié du III^e siècle après J. C.) témoigne que « ce peuple s'était dès longtemps insurgé non contre les Romains seuls, mais contre l'humanité en général. Des hommes qui ont imaginé une vie insociable, qui ne partagent avec leurs semblables ni la table, ni les libations, ni les prières, ni les sacrifices sont plus éloignés de nous que Suse ou Bactres ou que l'Inde, plus reculés encore¹ ». Et cela est si vrai que les événements de 70 et de 135, les persécutions même qui suivirent ces derniers renforcèrent le sentiment religieux, loin de l'affaiblir : comme le constate Schürer la vie des Juifs n'était qu'un accomplissement constant de rites et de devoirs religieux que les parents étaient tenus d'inculquer à leurs enfants².

On peut même considérer que les devoirs du juif envers son fils, l'obligation qui lui incombe de le guider dans la voie du judaïsme commencent pour ainsi dire dès la naissance de l'enfant : lorsqu'il fait circoncire ses fils, le père de famille ne nous apparaît pas seulement comme s'acquittant à titre personnel d'une prescription religieuse³, mais comme accomplissant un acte d'une portée éducative véritable. Il semble qu'on puisse considérer à un point de vue analogue le rachat du premier-né mâle, qui devait

1. *Vie d'Apollonius de Tyane*, V, 33, trad. de Th. Reinach, *Textes d'auteurs grecs et romains relatifs au judaïsme*. Paris, 1895, E. Leroux, p. 176.

2. II, 464.

3. Qidd, 29^a, Yal. sur Gen., § 92.

être consacré au service du sanctuaire (Ex. XIII, 1-15), usage encore observé de nos jours ¹.

Sans entrer ici dans le détail des gestes rituels juifs ², nous voudrions, afin de mettre en lumière l'esprit qui présidait à l'éducation religieuse, noter, parmi la multiplicité extrême des pratiques, les attitudes les plus caractéristiques de l'enfant dans l'exercice du culte.

Quels étaient les devoirs religieux que l'enfant devait observer, à partir de quel âge devenaient-ils obligatoires ? Ces points ne se trouvent que très vaguement indiqués dans nos sources. Nous voyons bien que, dès que l'enfant commence à parler, les Rabbins ordonnent au père de lui enseigner le « Chema » ainsi que certains passages de la loi ³ « ...et l'enfant, qui ne parle pas pendant les trois premières années de sa vie, est dispensé des pratiques religieuses, mais aussitôt qu'il peut parler distinctement, le devoir du père est de l'instruire dans la religion ⁴ ». C'est l'âge de cinq ans qui, d'après d'autres opinions, marquerait le moment le plus favorable pour commencer cette initiation religieuse ⁵.

1. C'est à cette coutume que paraît faire allusion l'apôtre Pierre quand il dit : « Nous avons été affranchis non par des choses périssables, de l'argent ou de l'or... » (Pierre, II, 18).

2. On sait que d'après la tradition, les lois mosaïques sont au nombre de 613 (חר"ג) dont 365 défenses (שם"ה מצוות לא תעשה) et 248 commandements (רמ"ח מצוות עשה). Ces chiffres sont donnés explicitement pour la première fois par l'haggadiste Simlaï, docteur palestinien du III^e siècle (Maccot, 23^b).

3. « Un qatan (petit) qui peut parler, son père est obligé de lui apprendre le « chema » et le passage [חֹרֶה צוֹה לְנִי מִשֶּׁה Num.]. B. Bathra, 14^a, Soucca, 42^a.

4. De même qu'il est défendu, lorsqu'il n'y a pas trois ans qu'on possède un champ, d'en manger les fruits (Mid. R. Lev., XX, 23-24).

5. Un qatan étant âgé de cinq ans, son père devait lui enseigner les

Il faut noter le soin avec lequel les Rabbins tiennent compte du développement de l'enfant, et de l'effort qu'ils font pour adapter ses obligations religieuses à ses forces physiques et mentales¹. Ainsi, vers l'âge de 3 ans, l'enfant revêtait probablement le talit court, ainsi qu'il est prescrit par la loi (Num., XV, 38-41 et Deut., XXII, 12²). Afin d'habituer l'enfant à observer le jeûne du « Yom Kippour », les rabbins prescrivaient de commencer à l'y exercer pendant quelques heures deux ans avant l'âge fixé par la loi³. Ainsi le « jour du Pardon » après la prière de Mouçaf⁴, R. Aḥa, docteur palestinien du III^e siècle, disait aux fidèles rassemblés dans la Synagogue : « Que tout père de famille ayant un enfant qui jeûne, l'emmène à la maison et le fasse manger⁵ ». D'après ces exemples et d'autres encore⁶, on voit bien que les rabbins prenaient pour règle de ne pas imposer à l'enfant l'observation des devoirs religieux avant le moment où il avait la force de les accomplir.

devoirs religieux (B. Bathra, 14^a, Soucca, 42^a, cf. Maïmonide, *H. T. T.*, I, 2 et Qeṣef Michné, I, 2.

1. « Aussitôt que le qatan comprend comment observer le rite des franges (ציצית), le père doit veiller à ce qu'il le pratique » (Soucca, III, 15).

2. L'importance que les Juifs attachaient au rite des franges ressort d'un grand nombre de textes talmudiques, p. ex. Menah., IV, 1, Moed Qatan, III, 4, etc. « Un rabbin demandait un jour à un collègue : quel est le commandement que ton cœur t'ordonne d'observer avant tout autre ? — Celui des franges, répondit l'autre, et il ajouta : comme je descendais un jour d'une échelle, mon père ayant, par hasard, mis le pied sur un fil de mon talit et l'ayant arraché, ne voulut point retirer son pied de l'échelle avant que la réparation fût faite » (Sabb., 118^b).

3. Yoma, 82^a.

4. Prière qui se dit les samedis et les jours de fêtes vers midi.

5. *Ibid.*

6. « Les femmes, les esclaves et les qatanim sont dispensés de la lecture du Chema dans la synagogue, des phylactères ; pourtant ils sont obligés de dire les actions de grâces, le « chemone esré » (Soucca, 42^a, Berakh., III, 3).

Au fur et à mesure que l'enfant avance en âge, le nombre de ses devoirs religieux augmente jusqu'à ce qu'il ait atteint treize ans. Dès lors, toutes les prescriptions deviennent obligatoires pour lui¹ ; il n'est plus un « qatan », mais un « gadol » (grand), un fils de la loi (bar-miçva)². D'après le Talmud, l'enfant qui, jusqu'à cet âge, n'a possédé que la « nephech » (נֶפֶשׁ) vie animale, commence à acquérir le רוּחַ « rouah » l'esprit, destiné à se développer, s'il mène une vie vertueuse, pour devenir à vingt ans la « nechama » (נֶשְׁמָה) âme raisonnable³. D'autre part, ce moment libérait le père d'une lourde responsabilité religieuse, comme nous pouvons nous en rendre compte par la prière qu'il était tenu de dire ce jour-là : « Béni soit l'Eternel qui m'a délivré du fardeau qui pesait sur moi pour les fautes que mon fils pouvait commettre⁴. » Cette coutume d'introduire ainsi le garçon de treize ans dans la communauté religieuse est encore suivie aujourd'hui.

1. « Un qatan chez qui apparaissent les deux poils de la puberté est astreint à tous les devoirs religieux, qui sont prescrits par la loi (Nidda, VI, 2). Lighfoot et Westein (Luc, 2, 42) soutiennent que c'est à l'âge de douze ans que commence l'obligation religieuse ; Schürer, II, 436, repousse cette opinion, d'une part parce qu'avant même d'avoir accompli leur douzième année, les enfants étaient astreints à certains devoirs, d'autre part parce que la période de la puberté n'est pas déterminée par l'âge, mais par les signes physiques, cf. Nidd, 47^a.

2. Ce terme se trouve déjà dans le Talmud (b. Meçia, 96^a) [Lévy, Neuheb. Wörterb., I, 258^b], mais ce n'est qu'à partir du moyen âge qu'il a été employé pour désigner la majorité religieuse. Cf. Löw, *Die Lebensalter*, p. 210, note 40.

3. Yoma, 82^a.

4. Tanh. sur Toldot, 13, § 2, Gen. R. 63¹⁰. Le Talmud ne mentionne aucune cérémonie attachée à la « barmicva ». Seul le traité Soferim (éd. Müller, p. xxx, 258) fait allusion à une coutume de ce genre ; il rapporte la tradition suivie à Jérusalem d'initier les enfants à la vie religieuse au cours de leur treizième année « en les faisant jeûner pour la première fois

Dans l'antiquité talmudique, les enfants pouvaient participer au culte avant d'avoir atteint leur majorité religieuse. Par exemple une épitaphe ¹ romaine du III^e siècle nous apprend qu'un garçon de huit ans aurait été « chef » de la Synagogue ². Il arrivait parfois que les « qatanim » fissent la lecture et le commentaire du Pentateuque ³. Ils pouvaient donc, dès l'âge le plus tendre, se trouver associés à la vie religieuse de la communauté ⁴. Les pratiques du culte privé concouraient au même résultat en faisant participer l'enfant à tous les actes religieux ; à cet égard, la tradition suivie encore aujourd'hui pour la célébration de la Pâque est caractéristique : au cours du repas rituel, le plus jeune des enfants se lève pour interroger son père sur la signification des gestes qu'on accomplit sous ses yeux. R. Akiba, rapporte le traité Pesahim ⁵, ne dédaignait pas de distribuer ce soir-là des noisettes aux enfants afin de les tenir éveillés et c'est dans le même esprit que R. Eliezer (II^e siècle) hâtait la cérémonie afin qu'ils pussent y assister entièrement ⁶. Les jours ordinaires sont eux aussi une véritable école pour l'enfant à qui

toute la journée du grand Pardon et de les amener aux prêtres et aux docteurs pour qu'ils les bénissent et demandent à Dieu d'en faire des fils de sa loi, fidèles et dévoués ».

1. Schürer, *Die Gemeinde Verfassung der Juden in Rom*, p. 24.

2. Cet usage devait être assez répandu, puisque R. Abouha (III^e s.) le condamne et soutient l'opinion qu'on ne pouvait remplir cette fonction avant l'âge de quinze ans (Maim. Hilhot Tefila, 12, 7).

3. Meguila, IV 19, קטן קורא בחורה ומתרגם. Cf. *ibid.*, Tosaf, תכל עולין למנין שבועה אפילו קטן.

4. Tanh., éd. Buber, III, Succa, 42^a, Sifré Deut., XL, VI. Une anecdote rapportée par Yebam., I, 26, nous montre la mère de R. Josué (III^e s.) le portant tout petit à la synagogue (littéralement dans son berceau) afin d'habituer ses oreilles au son de la Tora.

5. Pesah., 109^a, in fine.

6. *Ibid.*

tous les actes de la vie courante enseignent comment il faut mettre en pratique toutes les prescriptions religieuses.

Imprégné dès ses plus jeunes années, comme nous venons de le voir, de l'esprit religieux qui déterminait et commandait toute la vie des Juifs, l'enfant était tout naturellement préparé ¹ à recevoir l'enseignement moral de ses parents et de ses maîtres.

Pouvons-nous employer ici le mot d'enseignement ? A l'époque du Talmud, la morale n'était-elle pas suggérée plutôt qu'enseignée, inculquée dans les esprits plutôt par la vie même et par l'exemple que par l'école, d'une manière plus réelle que formelle ? Sans doute, mais, à côté de cet enseignement pour ainsi dire latent et inorganisé, maîtres et parents ne perdaient pas une occasion de rappeler à l'enfant les grands principes qu'un Juif doit toujours avoir gravés dans le cœur.

La société repose à cette époque sur la notion d'autorité ². L'importance croissante prise par les docteurs du Talmud, la formation d'une caste rabbinique ne s'expliquent que par le prestige moral qui s'attache à leur personne. Un rabbin n'est pas considéré parce qu'il est un exégète habile à suivre une discussion embrouillée, c'est de sa valeur morale que le peuple tient compte ³ : sa vie

1. Astreint à réciter dans la journée le Décalogue, ainsi qu'à apprendre une bonne partie des 613 « miçvot », l'enfant se pénétrait fortement de la distinction entre ce qu'il faut faire ou éviter au point de vue moral.

2. Paul Humbert rapproche ce point de vue des doctrines pédagogiques de l'Égypte. « ... l'enseignement des sages israélites, aussi bien que celui de leurs collègues égyptiens, reposait essentiellement sur la méthode d'autorité. » (*Recherches des sources égyptiennes sur la littérature sapientiale d'Israël*, Neuchâtel, 1929, p. 156.)

3. « Tout rabbin qui n'est pas d'une moralité parfaite ne mérite pas le nom de rabbin », Yoma, 72^b.

doit être un exemple constant : son influence, son pouvoir se mesurent, pour ainsi dire, à la valeur des disciples qu'il a formés, à la dignité de son existence, qui est astreinte à des règles strictes et déterminées ¹.

Cette notion d'autorité, comment pouvons-nous, à son tour, l'analyser ? Elle se résout, à notre sens, en deux points : le respect dû aux parents ainsi qu'aux maîtres, l'affirmation de la puissance psychologique de la volonté.

Il nous paraît superflu d'insister sur l'importance capitale attachée par les Juifs aux devoirs de l'enfant envers ses parents, en première ligne au respect qu'il leur doit. Ils le considéraient comme aussi nécessaire que le respect de Dieu ². Rappelons le mot de Rabbi Yoḥanan (III^e siècle), si frappant dans sa forme paradoxale : « Je suis heureux, dit-il un jour, de n'avoir point connu mes parents (il était orphelin de naissance) car, peut-être aurais-je manqué d'accomplir un de mes devoirs envers eux ; ainsi n'ai-je pas commis ce péché ³ » et celui-ci de ce docteur du II^e siècle (R. Joseph ?) qui, dès qu'il entendait venir sa mère, se levait en ajoutant : « Je me lève devant la Chekhina ⁴ ». Nous savons que l'on reconnaissait une importance presque égale à la vénération due aux maîtres ⁵ et aux vieillards ⁶.

1. « Celui qui aura pris l'extérieur du savant sans l'être sera exclu de la présence divine » (B. Bathra, 98^a).

2. Dieu dit de l'homme qui honore son père et sa mère : « Je lui en saisi autant de gré que s'il témoignait du respect à moi-même », Qidd, 31^b.

3. *Ibid.*

4. *Ibid.* — Chez les Égyptiens, il est inconvenant qu'un fils se permette de s'asseoir devant son père ; chez les Perses, l'enfant devenu grand doit, pour le faire, attendre une permission spéciale (Wilkinson, *Manners and Customs of the Ancient Egyptians*, II, 65 ; Pollak, *Persien, das Land und seine Bewohner*, I, 227).

5. Pour ne pas répéter ici ce que nous avons déjà dit, v. p. 62-63.

6. « Accueillir un vieillard avec vénération, c'est accueillir la Chekhina », Mid. R. Gen., § 63.

Le rôle réservé dans l'éducation à la volonté est aussi des plus considérables : c'est par elle que nous pouvons assurer la victoire de nos bons instincts et dominer les mauvais. Contrairement à la doctrine stoïcienne qui tient pour malsaines toutes les passions, le Talmud remarque les conséquences heureuses au point de vue social de l'égoïsme inné chez l'homme ¹ et constate que, sans la tendance à la sensualité, on n'aurait fait aucun effort, par exemple pour construire une maison ou pour fonder une famille ². « Lorsqu'on voulut réformer le peuple en proscrivant le goût du bien-être, il arriva qu'au bout de trois jours, il fut impossible de trouver même un œuf pour un malade ³. »

Assurément, l'homme doit se méfier de ses penchants, car la Parole divine les a déclarés pervers ⁴ et ce n'est pas Dieu qui les a mis tels en lui, mais c'est lui-même qui les a corrompus. « Étudie, dit le Midrach, l'enfant de neuf ans et tu ne trouveras chez lui aucun péché ; s'il doit en présenter plus tard, c'est que le goût de la sensualité s'est éveillé en lui ⁵. »

Partant de ces remarques, l'éducation talmudique, loin de combattre de front nos instincts, va s'efforcer de

1. Pour les Pythagoriciens, les Platoniciens et les Péripatéticiens, les passions sont utiles. Il ne faut donc pas les anéantir, les détruire, comme les Stoïciens l'enseignèrent, mais seulement réprimer leurs excès en les rendant les servantes enthousiastes et actives de l'intelligence (M. Meunier, trad. de Hiérocès *Comm. sur les vers d'or des Pythag.*, Paris, 1925, p. 36, note 1).

2. Mid. Lev. R., 9.

3. Sanh., 64^a.

4. Gen., 8, 21.

5. Tanh. Gen., 3, 32. — Rousseau, se plaçant à un point de vue semblable, prétend que c'est l'état social qui pervertit l'homme, né vertueux. « Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme » (*Émile*, t. I, p. 1).

les utiliser en vue de notre amélioration morale. « Rien n'est plus amer que le lupin, mais, cuit sept fois, il est délicieux ¹. » De même, si le Créateur a voulu donner à l'homme l'appétit de la jouissance, ce n'est pas pour mettre en lui un penchant mauvais, mais afin qu'il exerce sa volonté à l'utiliser en vue du bien. Lorsque Turnus Rufus ² demanda à R. Akiba quelles œuvres il fallait le plus louer, celles de la Providence ou celles des hommes, le rabbin lui répondit que c'était celles des hommes. « Prétends-tu te moquer de moi ? reprit Turnus. La divinité a créé le ciel et la terre avec tout ce qu'ils contiennent, tandis que l'homme ne peut créer même une mouche. — Entends-moi bien, poursuivit Akiba si Dieu a donné à l'homme l'esprit et la force, c'est afin qu'il puisse rendre meilleures les œuvres de la création. — Sais-tu maintenant où je voulais en venir ? dit alors Turnus. — Oui, c'est à la circoncision. Mais, si Dieu a voulu créer l'homme avec un prépuce et qu'on modifie son œuvre, il s'ensuit que les œuvres de Dieu ne sont pas parfaites. Pour que je puisse t'en donner une autre preuve, permets-moi de sortir un instant. » Il sortit alors et revint avec des grains de blé dans une main et un gâteau dans l'autre, en disant : « Rufus, quel est le meilleur des deux ? — Mais alors, dit Rufus, si l'absence de prépuce est agréable à Dieu, pourquoi n'a-t-il pas créé les hommes tout circoncis ? — C'est afin de nous fournir l'occasion de nous rendre plus purs et plus parfaits que Dieu a entaché ses œuvres d'imperfection dans l'intention de nous forcer à les améliorer ³. »

1. Tanh. sur Gen., 3, 32.

2. Ainsi appelé par le Talmud, Turnus représentant le mot *τύραννος*.

3. Tanh. tasria, 7, édit. Buber.

Ainsi notre perfectionnement moral est notre œuvre, comme le dit un beau passage guemaraïque : « Il faut toujours exciter en vous le bon penchant (יֵצֶר טוֹב) contre le mauvais (יֵצֶר רָע) et s'il ne semble pas devoir remporter la victoire, il faut alors l'aider par la prière et par la méditation des choses sacrées ; et si ce moyen ne vous paraît pas encore assez efficace, songez au jour de votre mort, et le bon génie l'emportera ¹. »

La discipline morale des rabbins est donc essentiellement psychologique ; elle tient compte des conditions matérielles qui peuvent influencer le développement du caractère et elle sait les mettre à profit. Le père ne doit pas donner à ses enfants l'habitude de la viande et du vin ², car, « celui qui prolonge ses repas outre mesure arrive à ruiner sa maison et à oublier tout ce qu'il a appris ; sa conduite est une profanation du nom divin, un outrage à ses maîtres et à ses parents, et, après sa mort, il ne laissera à ses enfants et aux enfants de ceux-ci qu'une mémoire méprisée ³. »

A côté de la morale proprement dite, science théorique de la vie, il y a un art de l'existence tout en nuances délicates, auquel l'éducation talmudique fait une large place : c'est ce que nous appelons aujourd'hui le « savoir-vivre » ; cet art embrasse la connaissance de ce qu'il nous faut faire et dire afin de ne pas blesser notre prochain et de vivre en bonne intelligence avec lui. C'est, en réalité, à cet esprit de bienveillance et de concorde que sont dues

1. Berakh., 5^b.

2. Houl., 84^a, Mid. Yal. Prov., XVII, 27.

3. Pesah., 49^a.

les lois de la bienséance — *derekh-érec* ¹ où un examen superficiel ne verrait que formalisme. Il existait des règles sur les relations des élèves avec leurs maîtres et leurs condisciples, des docteurs avec leurs collègues et avec le peuple ². L'importance qu'avait le savoir-vivre aux yeux des rabbins est attestée par cette opinion souvent répétée que « la Tora enseigne la bienséance ³ » ainsi que par la suivante : « celui qui a beaucoup appris, s'il ne possède pas le « savoir-vivre », ne doit trouver place au foyer de personne ⁴. »

L'éducation morale et religieuse se faisait ainsi sans solution de continuité entre la vie même et l'école. Commencée dans la famille, continuée à l'école — où, d'ailleurs, faisons-le remarquer à nouveau, il n'était donné aucun enseignement spécial des rites — elle se poursuivait dans une collaboration étroite des parents et des maîtres. Ces derniers dont la vie privée se déroulait toute entière sous les yeux de leurs élèves ne les instruisaient pas par le précepte seul, mais aussi par l'exemple

1. « *derekh-érec* » = convenances, « *minhag-ólam* » = usage du monde « *nimous* » (νόμος) = règle, cf. Krauss, II, 2.

2. Cf. Krauss, *REJ*, 36, 210.

3. Sifré sur Num., § 102, Pesikt. Raba, 21 et 100^b. Sota, 44^a (למרה חזרה ר"א).

4. Qidd., I, 10. « Un jour, R. Gamaliel, R. Josué et R. Akiba, se trouvant à Rome dans le palais de l'empereur, voulurent voir un philosophe qui y demeurerait. Rabbi Josué alla frapper à sa porte. Le philosophe, l'ayant entendu, se dit : « Ce n'est pas un homme ordinaire, c'est un sage qui vient me voir », puis il alla se laver le visage et les mains avant de les recevoir » (*DE*, ch. v). « Rabbi Akiba tenait à ce que ses élèves suivissent à table les règles de la politesse. Il les mit donc un jour à l'épreuve en leur servant des mets très difficiles à manger. L'un d'eux fit comme il fallait, un autre manqua aux convenances. Alors R. Akiba leur dit : Mes enfants, j'ai voulu seulement voir si vous aviez du savoir-vivre ; mais, maintenant, on va vous servir des plats ordinaires » (*Ibid.*, § VII).

qu'ils leur donnaient en accomplissant les divers rites devant eux et, peu à peu, sans les avoir appris de façon formelle, les enfants se pénétraient des commandements de la morale et de la religion.

Éducation manuelle et professionnelle.

« ... Une certaine auréole de symbolisme religieux honorait ses travaux. »

(SCHWALM. *La vie privée du peuple juif*, p. 217.)

Cette formule frappante annonce et résume à la fois les conclusions auxquelles nous sommes arrivés. L'examen de nos sources nous conduit à reconnaître l'importance capitale qu'attribuaient au travail manuel les docteurs du Talmud, aussi bien parce qu'ils y voyaient un élément indispensable à l'existence même de l'organisation sociale que pour la valeur morale qu'ils y attachaient, considération naturelle dans un milieu essentiellement démocratique et égalitaire comme celui que nous étudions. C'est pourquoi, avant d'aborder la description des faits qui constituent l'objet propre de ce chapitre, nous avons cru bon d'exposer — peut être un peu longuement — ce que l'on sait des conditions du travail dans la société juive à l'époque talmudique et des idées qui étaient généralement admises sur ce point.

Quelque mérite que l'on accordât à l'étude, elle était tenue pour insuffisante si le labeur de l'esprit n'était pas complété par le travail manuel. « S'occuper exclusivement de la Tora, sans exercer de métier, disait R. Houna (iv^e siècle), c'est agir en homme qui méconnaît Dieu ¹. »

1. Abot, II, 2.

D'ailleurs, « l'étude de la Tora, dit Gamaliel III (fin du II^e siècle), s'allie bien avec l'exercice d'un métier car la pratique simultanée de ces deux activités nous éloigne du péché et toute étude qui ne s'accompagne pas d'un travail conduit à la fainéantise et au désordre¹. » Voilà déjà mise en lumière la valeur morale et sociale du travail manuel, sans lequel les heures de détente, nécessaires après les fatigues de l'étude, nous mèneraient fatalement à l'oisiveté².

Aussi, les docteurs qui prescrivent comme premier devoir au père de famille — après avoir fait circoncire son fils — de lui faire apprendre la Tora, ajoutent-ils qu'il doit compléter cette étude en l'instruisant dans une profession³ : ne pas donner de métier à son fils, c'est lui donner le métier de voleur⁴ car, sans moyens réguliers d'existence, on finit par le crime. Un autre texte, commentant le principe qui ordonne à l'homme de jouir de la vie avec sa famille, conclut que, si le père doit donner une femme à son fils, il doit également lui donner un métier et que, s'il doit lui faire apprendre la Tora, il doit également lui faire apprendre un métier⁵. Le travail est considéré comme le plus grand acte de piété⁶ car

1. Abot, II, 2, Seder Hadorot, 86^c.

2. La paresse est considérée comme si dangereuse, qu'il faut par tous les moyens écarter les oisifs de la vie sociale ; ainsi le témoignage d'un joueur — personnage essentiellement oisif — ne doit pas être reçu en justice (Sanh., 3).

3. Qidd., 29^a.

4. *Ibid.* Il ne suffit pas de mettre l'enfant à même de gagner sa vie, il faut lui faire apprendre un métier manuel : c'est ainsi que le patriarche Yehouda blâme le père qui met son fils dans le commerce et estime qu'il n'a pas accompli son devoir (Qidd. 30^b).

5. *Ibid.* 30^b.

6. Berakh., 8^a.

il n'est pas dit : « travailler et prier »¹ mais « prier et travailler ». Il faut exercer un métier à côté de l'étude, « suivant l'exemple de R. Jossé b. Mechulam et de R. Siméon b. Ménassé (?), qui consacraient un tiers de la journée à la Tora, le deuxième à la prière et le dernier au travail »².

Le cas de ces deux rabbins est loin d'être isolé : à l'époque michnaïque et même antérieurement, presque tous les docteurs exercent une profession manuelle : Hillel et R. Akiba étaient bûcherons, R. Yoḥanan, disciple de ce dernier, cordonnier, Josué b. Ḥanania cloutier et saint Paul fabricant de tentes³. La perte de l'indépendance nationale semble n'avoir, en ce point, apporté aucun changement aux mœurs : en Babylonie, la plupart des Juifs possédaient des terres auxquelles ils travaillaient⁴ ; malgré sa grande richesse, Rab labourait lui-même⁵ ; également cultivateur R. Papa (iv^e siècle), chef de l'école de Narès, était en même temps ouvrier brasseur⁶ ; un des

1. *Ibid.* — Bloch (*Der Arbeiter zur zeit J. Christi*, p. 33) remarque que la langue hébraïque emploie le même mot « aboda » pour désigner le travail et la prière et conclut de là que, pour les Juifs, ces deux notions devaient être équivalentes.

2. Mid. R. sur Qohel., 9, 9.

3. Renan, *Vie de Jésus*, p. 72, cf. Delitzsch., *Handwerkerleben zur Zeit Jesu*, 2^e éd. pp. 83, 91.

4. Graëtz, *Gesch. der Juden*, II, p. 353. « On voit combien peu est fondé le préjugé courant qui regarde les Juifs comme n'ayant jamais tenu beaucoup à la vie agricole. C'est de l'anachronisme. On a apprécié le passé de ce peuple en gros et sans nuances, d'après le type exclusivement commercial et financier, qui seul est demeuré, depuis la dispersion de la race, dans les juiveries des villes grecques, romaines ou médiévales. Au temps de Jésus et en Palestine, les Juifs sont, au contraire, agriculteurs. » Schwalm, *La vie privée du peuple juif*, p. 4.

5. Qidd., 26^a. On cite de lui le mot suivant : « Allez dans la rue dépouiller les animaux tombés, acceptez le salaire et ne dites pas : je suis docteur, ce n'est pas un métier digne de moi » (B, Bathra, 110^a).

6. *Ibid.*, 26^a.

successeurs de Rab à la tête de l'école de Soura, R. Houna travaillait aussi la terre¹. Enfin, quelques docteurs ont exercé des professions libérales : R. Hananiel, contemporain de Rabbi, était greffier² ; R. Benjamin de Mahuza, successeur de Raba, médecin³.

On voit combien la conception talmudique s'oppose sur ce point à celle de l'antiquité classique, où l'exercice d'un métier manuel passe pour indigne d'un homme libre⁴ et qui ne connaît pas l'ouvrier, mais l'esclave. Sans nous étendre sur l'esclavage ni sur l'aspect tout différent qu'il présente chez les Juifs et dans le monde gréco-romain, nous pouvons rappeler qu'il était peu à peu sorti des mœurs juives pour devenir très rare, ou mieux, presque inconnu à l'époque dont nous nous occupons ; c'est ainsi que nous voyons le docteur Lazar Prata (III^e siècle) dénoncé à la justice romaine pour avoir mis ses esclaves en liberté⁵.

Fondre l'humanité entière dans une classe également partagée entre l'intelligence et le travail, tel est le rêve que poursuit l'esprit talmudique ; mais cet idéal reposait sur la réalité et, en fait, les docteurs du Talmud, eux-mêmes ouvriers et artisans, ont imprimé à leurs décisions légales un caractère profondément démocratique : « l'ouvrier occupé à son métier ne doit pas se lever devant le plus grand docteur ; car celui qui gagne sa vie par son travail est plus estimé que celui qui se tient enfermé dans une piété oisive⁶. » Conformément à cet état d'esprit,

1. Comme on le pria de régler un différend : « Faites-moi remplacer dans mon champ, dit-il, et je jugerai votre affaire » (Kth., 104^a).

2. Meguil., 18^b.

3. Aboda Zara, 28^b.

4. Montesquieu, *Esprit des lois*, IV, VIII.

5. Aboda Zara, 7^b.

6. Berakh., 8^b. — Un jour, le Nassi (président des Anciens), homme encore jeune, vint à rencontrer un vieux fontainier qui lui demanda pour-

nous n'avons pas à croire qu'il y eut des métiers déshonorants, puisque nous voyons « les saints rabbins de la terre d'Israël », R. Hanina et R. Hochaïa (iv^e siècle) assis au marché et occupés à réparer les sandales des courtisanes¹.

Toutefois, quelques docteurs ont professé sur l'estime qu'on doit accorder au travail une doctrine contraire à celle qui était généralement admise et que nous venons d'exposer. Par exemple, R. Siméon b. Yoḥaï enseignait que si les Juifs accomplissaient la volonté divine (c'est-à-dire étudiaient la Tora), leur travail pouvait être fait par d'autres (évidemment par des esclaves) : sinon, qu'ils le fissent eux-mêmes² ; mais son opinion est combattue dans le même passage par Abaya, qui dit : « beaucoup ont fait comme R. Ismaël³, et bien leur en prit ; beaucoup comme R. Siméon b. Yoḥaï, et ils se sont abêtis. »

Il semble que le choix de certaines professions ait eu l'approbation des rabbins et qu'ils en aient formellement déconseillé certaines autres. R. Meïr recommande de donner aux enfants des métiers propres et faciles et interdit l'apprentissage de ceux qui exigent des rapports avec les femmes, ainsi que les « métiers de voleurs » : ânier, chamelier, batelier⁴.

Une tradition communément respectée imposait au fils l'obligation d'apprendre et d'exercer la profession pater-

quoi il ne le saluait pas. « Mais, dit le docteur, c'est moi le Nassi. — Et moi, reprit l'autre, je ne suis qu'un ouvrier, mais l'ouvrier fait plus pour la société que les greffiers (?) שְׂקִיִּים et que les juges » (Mid. sur Qoh., 4, 7).

1. Pesah., 113^b. Pour ne pas trop multiplier les exemples, renvoyons à Schwalm, *L'industrie et l'artisan*, p. 15.

2. Berakh., 35^b.

3. Qui recommandait d'associer l'étude au travail manuel.

4. Qidd., 82^b.

nelle¹ ; celui qui s'y dérobaît était sévèrement blâmé par l'opinion publique. En voici un exemple caractéristique : « la veuve d'un meunier ayant mis son fils à l'école et l'enfant s'étant enfui, elle le conduisit à un confrère de son mari afin qu'il apprît le métier de son père, mais il s'y refusa ; alors, son maître l'amena chez sa mère en disant : enterre-le vif, puisqu'il renie le métier de son père² ».

Le plus souvent, c'était le père lui-même qui instruisait son fils dans son propre métier, mais, lorsqu'en raison de circonstances spéciales, il se décidait à lui en faire apprendre un autre, il l'envoyait en apprentissage chez un maître³ pour un temps qui nous paraît parfois très long⁴. Un cuisinier qui avait demandé cinq ans pour enseigner à un enfant cinq cents plats à la farine de froment, s'offrit, ce délai écoulé, à le garder cinq autres années pour lui en apprendre mille⁵ ; de même, un pâtissier, qui avait pris un apprenti pour quatre ans, le garda le double afin de lui apprendre cent recettes de gâteaux aux œufs⁶.

Il est probable qu'il n'existait pas d'écoles professionnelles au sens où nous entendons aujourd'hui cette expression. Toutefois, quand le Talmud parle d'apprentis forgerons⁷, menuisiers⁸ ou tisserands⁹, le terme même dont il se sert שׂוּל qui signifie « élève »¹⁰ pourrait

1. Qidd., 82^{a-b}. Témoin les locutions courantes « menuisier, fils de menuisier » ; « forgeron, fils de forgeron » (*ibid.*).

2. Arakh, 16^b — Cf. Bacher, *Ag. Pal. Am.*, I, 291.

3. Mid. R. Deut., 3, 4 ; cf. Horayot, 2, 5, 47^b.

4. Cf. Krauss, II, 256.

5. Thr. R., 3, 6, Qoh. R., I, 8.

6. *Ibid.*

7. Pesah., 108^a.

8. *Ibid.*

9. Sabb., 96^a.

10. Aroukh complet.

nous autoriser à admettre l'existence de certains professeurs techniques. Dans les grandes villes, de véritables confréries, analogues à celles qu'a connues le moyen âge, unissaient les artisans d'une même profession ; c'est ainsi que les chaudronniers de Jérusalem et d'Alexandrie possédaient leur synagogue et leur cimetière¹ ; nous en savons autant des tisserands de Jérusalem² et des meuniers d'Alexandrie³. Il nous est donc permis de supposer qu'indépendamment des intérêts moraux et religieux de la corporation, ces groupements prenaient en mains ses intérêts professionnels et se chargeaient en particulier de former de bons apprentis.

1. Meg., 26^a.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

Éducation physique.

Dans la vie juive, la culture physique, les jeux paraissent chose négligeable et négligée ; nous dirons plus, les Juifs semblent avoir eu une véritable répugnance pour l'athlétisme, offrant sous ce rapport un contraste frappant avec les peuples de l'antiquité classique et avec les modernes. Les Grecs, comme les Romains, indépendamment de l'intérêt qu'ils prenaient aux jeux considérés en tant que spectacle, indépendamment de toute considération éducative ou eugénique, avaient le goût des exercices qui développent le corps en beauté ; les conceptions religieuses et morales des Juifs — peu sensibles d'ailleurs aux manifestations de l'esthétique — expliquent leur répugnance pour ces amusements scandaleux, où des jeunes gens nus, courent, luttent, lancent le disque ou le javelot sous l'œil complaisant d'hommes mûrs ; actuellement, notre attitude est toute différente : nous reconnaissons que, notre développement intellectuel et moral est conditionné par celui de nos mouvements et par l'organisation de nos habitudes motrices et nous admettons que la gymnastique est un ensemble d'exercices corporels destinés à nous rendre plus habiles et plus conscients de nos forces¹ ; outre leur utilité hygiénique immédiate, nous estimons que la gymnastique et la pratique des sports exercent une influence psychologique

1. V. Jean Philippe, *Éducation physique*, Paris, 1915, p. 7.

heureuse sur le développement de la volonté, du sang-froid, de la réflexion et nous les considérons comme éléments indispensables d'un eugénisme rationnel.

Pour pouvoir définir l'attitude des docteurs relativement aux questions d'éducation physique, il nous faut dégager le sens des renseignements que nous possédons sur ce point et bien marquer les limites de la confiance que nous pouvons leur accorder.

Sur l'ensemble du sujet, les sources sont muettes. Il existe bien un certain nombre de témoignages rabbiniques, allusions détachées aux usages grecs, remarques assez nombreuses concernant les jeux de l'enfant et les soins physiques à lui donner, mais leur interprétation est difficile, parce que le rapport qui a pu exister entre ces diverses indications et la réalité nous échappe ; nous ignorons s'il ne faut pas y voir, ce qui est fort possible, une influence étrangère : peut-être, était-ce celle de l'hellénisme qui avait appris aux docteurs l'existence des exercices physiques et, sans doute, ne les pratiquaient-ils pas personnellement.

Ce qu'il y a d'assuré, c'est que le grand intérêt, l'importance capitale qu'offre la question de la santé physique — au point de vue démographique comme au point de vue plus restreint de l'éducation — n'a pas complètement échappé aux yeux des docteurs. « L'homme a pour obligation de soigner son corps, d'éviter ce qui est nuisible à sa santé, car, s'il tombe malade, il ne pourra plus servir Dieu comme il le doit ¹. » Leur accord à reconnaître que

1. Maïmonide. *Hilkhot Chmirat hanéfech*. De même Rab disait que « le disciple qui étudie la Tora ne doit pas s'imposer de jeûnes, car, en s'affaiblissant, il sera amené à négliger l'étude » (*Taan.*, 11^b, *Mid. Valk. Num.*, VI, 5).

soigner les enfants et les malades est un devoir assez impérieux pour légitimer une dérogation au repos du Sabbat¹ montre bien tout le prix qu'ils attachaient à la santé.

Pour rester dans le domaine de l'éducation, nous savons d'une façon positive qu'ils avaient des connaissances anatomiques étendues, nous n'ignorons pas qu'ils avaient pénétré les relations étroites des diverses fonctions mentales entre elles², ils pensent qu'il faut prendre soin du corps aussi bien que de l'âme, ils admettent par exemple, qu'une nourriture insuffisante diminue la lucidité de l'intelligence.

Cette importance accordée au soin de conserver le corps en bonne condition procède d'un point de vue religieux : la doctrine que l'homme a été créé à l'image de Dieu fait admettre comme un devoir de se maintenir propre et sain³.

Antérieurement à l'époque dont nous nous occupons, nous voyons que, sous la domination d'Antiochus Épiphane, le grand prêtre Jason aurait créé à Jérusalem une palestine destinée aux exercices des jeunes gens⁴; disparue après la victoire des Hasmonéens et la restauration nationale, elle fut rétablie par Hérode qui ouvrit également d'autres gymnases dans certaines villes de Palestine⁵.

1. Yoma, 85^a.

2. V. *supra*, p. 52, le souci de ne pas imposer le fardeau de l'étude aux organismes encore trop jeunes pour le supporter.

3. L'homme doit se laver tous les jours le visage, les mains et les pieds, car la netteté du corps entraîne celle de l'âme, celle-ci la moralité, et cette dernière nous rapproche de la divinité. Aboda Zara, 20^a, cf. Sabb., 51^a, Maïmonide, Hilkhot Schm. hanéfech.

4. Macchab., I, 15 ; II, 4, 9, 12.

5. Löw, *Die Lebensalter*, p. 292, cf. Winer, *Realwtrb.*, 2, 576.

Sans doute cet établissement choquait le sentiment populaire¹, quoique, à l'époque macchabéenne, la « sagesse grecque » (חֲכָמָה יוֹנִית) fût familière aux milieux religieux.

Arrivons à l'époque talmudique.

Sous le règne de Trajan, on accusa les Juifs d'Alexandrie de pratiquer le jeu de la balle le jour du Sabbat². Nous trouvons dans une *miczna* l'indication d'un emplacement destiné aux jeux athlétiques³ et dans une autre la description d'une partie de balle⁴; ailleurs⁵ on nous montre quatre docteurs célèbres se livrant non pas précisément à des jeux, mais à des exercices d'adresse, à de véritables jongleries : R. Siméon b. Gamaliel en public à l'occasion de la fête des Tabernacles, R. Levi b. Sissi (début du III^e s.) devant le patriarche Yehuda, Samuel en présence du roi Sapor et Abaya (IV^e s.) devant Raba. Saint Jérôme dit avoir vu de jeunes Juifs s'entraîner à soulever de lourdes pierres⁶.

En ce qui concerne les jeux d'enfants, le Talmud, semble-t-il, ne s'y intéresse que pour savoir s'ils doivent être autorisés ou interdits le samedi et les jours de fêtes ; la doctrine généralement enseignée, se fondant sur le principe que ce qu'il faut proscrire ces jours-là dans toutes les occupations, c'est le caractère de lucre, admet

1. Löw, p. 292.

2. J. Soucca, V, selon Seder Hadorot, 126^a, édit. Varsovie.

3. J. Taan., IV, 5, 69^a.

4. Les joueurs placés à une certaine distance l'un de l'autre, se lancent la balle de main en main et lorsqu'on arrête le jeu, elle reste au dernier Sabb., 124^b, cf. Qohel. R., 12.

5. J. Soucca, IV, V, 4; 53^a.

6. Jérôme sur Zacharie, 12, 3, cf. Löw, p. 292 et Krauss, III, 109.

que les jeux exempts de ce caractère ne profanent pas le samedi¹. Les amusements les plus simples et les plus répandus semblent avoir été les divers sauts et le jeu des noix ou des oranges que les enfants poussaient vers un but en guise de balle²; puis venaient les jeux d'imitation, qui n'ont rien de spécial à l'antiquité talmudique, les petits de tous les temps et de tous les pays ne manquant pas de reproduire les gestes, les paroles, les occupations des grandes personnes. C'est ainsi que nous trouvons mentionné le simulacre d'un enterrement³: un hanne-ton ou quelque autre bestiole représentait le mort que les enfants portaient gravement à sa dernière demeure.

Si la pédagogie talmudique semble avoir écarté jeux et exercices physiques, ce n'est peut-être pas seulement parce qu'elle les trouvait dépourvus de valeur éducative; la raison profonde de cette exclusion est, sans doute, que leur pratique ne convenait pas à la mentalité juive. Par-tagés presque tous entre l'étude de la Tora et leur métier, vivant très retirés dans les petites villes de Palestine et de Babylonie, étrangers au luxe de la civilisation gréco-romaine, les Juifs n'éprouvaient pas le besoin de cultiver ni de développer leur corps: ils croyaient avoir suffisamment fait pour lui quand ils le maintenaient en assez bonne santé pour pouvoir sans défaillance accomplir les rites religieux et se livrer à l'étude de la Tora.

1. Eroub., 104^a.

2. *Ibid.*, cf. Löw, p. 327.

3. Yebam., 127^a.

Education des jeunes filles.

Les textes talmudiques ne mentionnent nulle part d'institutions spécialement destinées à l'éducation des jeunes filles, qui se faisait toute entière dans la famille, comme chez les Grecs, et, sauf de rares exceptions, comme chez les Romains de la même époque.

Le Talmud rapporte une controverse entre Rabbi Azai (II^e s.) dont l'opinion était que le père doit faire apprendre la Tora à sa fille, et Rabi Eliezer qui soutient au contraire « que c'est presque lui enseigner l'impiété ¹ ». Un jour, une femme ayant adressé au même R. Eliezer une question sur la loi orale, il en fut indigné au point de ne pouvoir s'empêcher de lui répondre que « la sagesse de la femme est toute dans sa quenouille ». Son fils lui ayant fait remarquer l'extrême sévérité de sa réponse, il ajouta : « Mieux vaut brûler la Tora que d'en permettre l'étude aux femmes ² ».

Ces citations nous montrent qu'extrêmement rares étaient les docteurs qui admettaient la femme à l'étude de la Tora, soit qu'ils assignassent un autre domaine à sa mission, soit qu'ils estimassent son esprit peu propre aux recherches talmudiques, soit peut-être de crainte que la communauté des études n'amenât entre jeunes gens et jeunes filles une familiarité qui leur paraissait nuisible aux bonnes mœurs.

1. Sota, 20^a, 21^b.

2. *Ibid.*, Tossaf. Yoma, 66^a.

Toutefois, il serait faux de conclure de ces passages que la femme fût entièrement vouée à l'ignorance. Une Michna¹ enseigne qu'il faut habituer les jeunes filles à lire et à copier les passages de la Bible et Maïmonide dit expressément que, si l'étude de la Loi orale doit leur demeurer étrangère, on ne peut que leur recommander la connaissance de la Loi². En fait, la plupart des femmes n'avaient, sauf quelques notions du contenu et des enseignements de la Bible, aucune instruction théorique, et si Beruria, femme de Rabbi Meir (II^e s.) et Yalta³, femme de R. Nahman (IV^e s.) se sont rendues illustres par leur science théologique elles ne furent que de brillantes exceptions.

La femme étant libre, en principe, de toute obligation religieuse qui tombe à heure ou à jour fixe, comme le port des phylactères et du « talit », étant dispensée d'aller entendre le « Chofar » à Roch-hachana, d'habiter sous la tente pendant Souccot⁴, l'enseignement religieux demeure en grande partie sans utilité pratique pour elle.

On ne se propose pas de former des savantes, mais de préparer les jeunes filles à leur rôle d'épouses et de mères, et ce rôle est strictement limité aux soins du ménage. « Aux femmes, l'atelier domestique, l'application des moyens d'existence aux besoins du foyer⁵. » La femme

1. Ned., III, 4.

2. Yad hahasaka. T. T., I, 13.

3. Num. R., 9, 20, B, Bathra, 119^a. « La femme athénienne dans la réalité était réduite à un rang subalterne. Enfermée dans le gynécée, elle n'apprenait que par exception à lire et à écrire; il était fort rare qu'on l'initiât aux arts et aux sciences » (G. Compayré, *Hist. de la pédagog.*, 2^e éd., p. 28).

4. Berakh., 20^a.

5. Schwalm, *La vie privée du peuple juif*, p. 197.

qui néglige les soins du ménage manque à son devoir¹. Elle doit, en outre, s'occuper à un travail régulier et rémunérateur ; toutefois, si elle est dans une situation suffisante, elle peut se borner à filer la laine. Le mari peut et même doit obliger sa femme au travail, s'il veut la garantir sûrement de l'oisiveté et de l'inconduite².

En définitive, les devoirs de la femme se confondent avec les intérêts de ses enfants et de sa maison. Ce dernier mot avec les nuances diverses qu'il exprime chez les docteurs est si bien associé à l'idée de la femme qu'il figure souvent dans les expressions qui la désignent, par exemple « celle de la maison » ; ³ « ma femme, disait R. Yossé (?) je ne l'ai jamais appelée ma femme, mais ma maison⁴. » Elle est aussi la maîtresse de la maison (akeret habaït), celle qui élève les enfants, dirige son intérieur et seconde son mari en toute circonstance. Son mérite est d'entretenir chez ses enfants et chez son époux l'amour de la Tora et de ne pas les détourner de l'étude⁵. Et les notions de religion et de morale qui lui sont nécessaires pour accomplir cette tâche, c'est l'éducation familiale seule qui les lui a données⁶.

1. La femme doit à son mari les travaux suivants : moudre le grain, cuire le pain, filer la laine, faire le lavage, soigner les enfants. Kidd., 43^b.

2. « La femme qui amène à son mari une servante est dispensée des travaux pénibles, cependant, même si elle a cent servantes, elle est tenue de filer la laine, car l'oisiveté conduit à la ruine des bons sentiments », Kidd., 59^a,

3. Yoma, 2^a.

4. Sabb., 118^a.

5. Berakh., 17^a.

6. Il est juste d'y associer les prédications faites à l'occasion des fêtes et dont quelques-unes semblent avoir été particulièrement destinées aux femmes.

Cette éducation de la femme a d'ailleurs peu changé depuis l'époque tal-

mudique jusqu'au siècle dernier. Signalons à ce propos toute une littérature en judéo-espagnol ou en judéo-allemand exclusivement destinée aux femmes, et qui fut leur seule lecture depuis les premières années de l'imprimerie. Ces ouvrages connus sous le nom générique de **צאינה וראינה** comprennent des extraits talmudiques et surtout haggadiques, des traductions d'ouvrages religieux et moraux, le **חובות הלבבות** de Bahya Ibn Pakuda (x^{ie} s.) et le **מנורות המאור** de Abouav.

III

ORIGINE ET VALEUR DES IDÉES TALMUDIQUES SUR L'ÉDUCATION

Les idées maîtresses de la morale talmudique qui repose essentiellement sur l'autorité paternelle — fondement de la société juive — et sur la force des sentiments familiaux, sont le respect dû par les enfants à leurs parents, par tous aux vieillards et aux docteurs ainsi qu'une tendance marquée vers la charité universelle. Ces idées, nous pouvons les considérer comme un aspect nouveau de celles qu'avait exprimées le Pentateuque — respect des parents et des vieillards, modération dans les désirs, subordination des passions à l'amour de Dieu et du prochain — et qu'avait formulées plus en détail la littérature dite sapientiale en les étendant et en les dotant d'une portée plus grande ; elles ont reçu leur développement complet au cours de l'époque tanaïtique, mais c'est à l'époque amoraïque qu'il appartenait de les fixer et de les transmettre aux générations suivantes sous la forme définitive que le Talmud leur a imprimée ; conservées par la tradition, restant toujours en honneur dans le peuple et aveuglément suivies, elles ont dominé toute la vie juive du moyen âge.

Si l'on examine les stades successifs de leur dévelop-

pement au cours de cette longue durée, il semble difficile d'admettre qu'elles aient toujours représenté la pensée pure d'Israël, thèse qui a longtemps passé pour exacte mais que les découvertes des orientalistes sont venues ébranler peu à peu¹.

Les influences babyloniennes ont-elles été sensibles dans les faits ou dans les idées qui touchent aux questions d'éducation et d'enseignement ? C'est ce qui est fort probable. Quelle que soit la cause² du rapport profond qui existe entre la langue, les mœurs, les idées des Israélites et celles des Assyro-Babyloniens, ce rapport est indéniable et les découvertes récentes³, mettant en lumière le parallélisme des mythes cosmogoniques de la Genèse et des mythes babyloniens, semblent prouver que les premiers « ne sont pas nés en dehors de toute influence extérieure et que l'œuvre juive est une compilation patiente et pieuse faite par d'ingénieux théologiens dont la marque personnelle est la réduction au monothéisme des apports étrangers... Des tentatives fort dignes de louanges ont été faites pour rechercher à travers la mythologie touffue des Babyloniens les sources directes

1. Nous n'entreprendrons pas d'établir ici une comparaison détaillée entre les idées morales et religieuses des Israélites et celles des Assyro-Babyloniens ou des Egyptiens. Le sujet est trop vaste et présente encore trop de points insuffisamment explorés. Nous nous bornerons à indiquer ce qui apparaît comme certain ou, du moins, comme probable.

2. On a voulu la voir dans la parenté des races qui aurait, en dehors même des événements politiques, déterminé l'affinité des langues et des civilisations. Cf. Jeremias, *Die Babyl.-Assyr. Vorstell. vom Leben nach dem Tode*. Leipzig, 1887, p. 106 et 107.

3. Par exemple les lettres d'El-Amarna. Signalons parmi les nombreuses études de détail suscitées par les tablettes d'El-Amarna les travaux d'Halévy, dans *Revue Sémitique*, t. I, de Knudtzon, *Die El-Amarna Tafeln* (dans *Vorderasiatische Bibl.*, t. II) et de Gressman, *Altor. Texte u. Bilder zum A. T.*, 2^e édit.

des mythes étiologiques juifs ; l'une des plus intéressantes est celle où M. A. Loisy a pensé retrouver le mythe du péché et de la mort dans le poème sémitique d'Adapa ¹ » (Audin, *La légende des origines de l'humanité*. Paris, Rieder, 1930, pp. 212-214).

De même on a voulu rattacher l'inspiration des livres de la Bible dits sapientiaux (Psaumes, Job, Proverbes, Ecclésiaste) à toute une série d'écrits sumériens et assyrobabyloniens tels que le Juste Souffrant, les hymnes et le texte auquel E. Ebeling ² donne le nom d'Ecclésiaste Babylonien. Les auteurs les plus récents ³ voient une ressemblance frappante entre ces ouvrages et leurs correspondants hébraïques non seulement au point de vue des idées mais même au point de vue de la forme.

D'un autre côté, cette littérature sapientiale biblique apparaît comme manifestement soumise à l'influence égyptienne.

En particulier M. Paul Humbert ⁴, s'appuyant sur les recherches archéologiques récentes ⁵, cherche à montrer que la doctrine hébraïque est fortement marquée par la sagesse égyptienne. « L'argument chronologique, dit-il, n'est pas non plus défavorable à la dépendance d'Israël vis-à-vis de la sagesse égyptienne ; tandis que la plus ancienne khokma israélite est rattachée par la tradition

1. *Les mythes babyl. et les prem. chap. de la Genèse*, pp. 68-82.

2. Dans Gressman, *Altorient. Texte u. Bilder zum A. T.*, édit. 2^e, pp. 291-293, t. .

3. Gressman, *Ibid.* ; II, Landesdorfer, *Eine babyl. Quelle für das Buch Job*, dans *Bibl. Studien*, XVI (1911), p. 2 ; K. O. Macmillan, *Beiträge zur Assyriologie*, V, 5, p. 557 et 622.

4. *Recherches...*, p. 175.

5. Erman, *Aegypten u. aegyptisches Leben*, p. 682 et Macalister, *A century of excavation in Palestine*, p. 246 et 247, d'après lesquels les échanges commerciaux rendent probables les relations littéraires.

au nom de Salomon (972-932 av. J.-C)., les plus vieux documents de la littérature didactique égyptienne nous font remonter jusqu'au 3^e millénaire avant notre ère (Ptahhotep, Ragimna, Merikarâ) et s'échelonnent ensuite au cours des âges jusqu'au premier siècle après J.-C. (Papyrus Insinger). Les faits chronologiques permettent donc de constater non seulement l'antériorité, mais aussi la simultanéité de la sagesse égyptienne même jusqu'à l'époque la plus récente... Un fait qui prouve l'extrême perméabilité de la khokma d'Israël aux influences étrangères et à quel degré les moralistes palestiniens s'étaient mis à l'école de l'Égypte, c'est que le fragment Prov. 22, 17-23, 11, est un libre extrait adapté aux exigences de la piété et de la rhétorique israélites¹. » « Dès avant l'exil, les moralistes hébreux auraient été à tel point ouverts aux influences égyptiennes qu'ils puisaient non seulement des inspirations, mais même des matériaux dans la sagesse d'Égypte comme dans un milieu congénère.

« La connaissance précise et directe, non pas seulement de la pensée morale en général, mais des ouvrages littéraires même de l'Égypte nous est dès lors attestée pour l'époque encore de la monarchie israélite, et avec elle-même et l'accès aux milieux littéraires, à leurs modes de penser et de s'exprimer². »

Il est impossible d'affirmer que la doctrine de Zoroastre ait exercé quelque influence sur le développement du judaïsme ; toutefois, l'emprunt aux Perses des noms

1. *Ibid.*, p. 177.

2. *Ibid.*, p. 178 ; cf. A. Causse, L'origine étrangère et de la tendance humanisante de la Sagesse juive (*Actes du Congrès d'histoire des relig.*, 1925, t. II, p. 45 et suiv.).

des anges semble montrer l'existence d'un courant important d'échanges entre les deux peuples¹.

L'hellénisme, de son côté, a fait au monde juif un apport d'idées incontestable : l'impression profonde produite par l'expédition d'Alexandre, sa conduite clémentine et modérée envers les Juifs n'ont assurément pas été sans créer un courant d'opinion favorable à la culture grecque. La tendance hellénisante, qui aboutit à faire connaître aux Tanaïm les idées pythagoriciennes² ainsi que celles de Platon et d'Aristote, devait trouver, d'après l'opinion courante, des partisans chez les Sadducéens et fut combattue par le puissant parti Pharisien qui se réclamait de l'esprit national ; elle se heurta au sentiment de haine patriotique excité par les tyrans Séleucides et qui s'attachait à tout ce qui portait le nom grec. Si l'opinion pharisaïque l'a emporté, c'est non seulement parce qu'elle représentait le sentiment national mais aussi parce qu'elle cadrerait mieux avec la tradition ; le respect des docteurs pour les décisions admises était partagé par les Pharisiens qui, s'attachant principalement à expliquer et à faire appliquer les traditions des ancêtres se trouvaient amenés à

1. Kohut, *Ueber die jüd. Angelologie u. Daemonologie in Ihrer Abhängigkeit vom Parsismus*. Leipzig, 1866 ; cf. Stave, *Einfluss des Parsismus auf das Judentum*. Haarlem, 1898.

2. M. Isidore Lévy a entrepris de montrer que « la persistance, jusque dans le judaïsme rabbinique, des contes dont Pythagore fut le héros est le symptôme d'une action intense du pythagorisme sur la Diaspora et que les formations caractéristiques du judaïsme tardif, le pharisaïsme et l'essénisme, sont les rejetons du judaïsme pythagorisant d'Alexandrie » (*La légende de Pythagore de Grèce en Palestine*. Paris, 1927, p. 211). Plus loin, à propos du stage des Lévités, le même auteur suggère l'hypothèse que certaines idées pythagoriciennes auraient passé dans le Talmud (Hul. 24^a). « La théorie de deux degrés du noviciat, telle qu'elle est exposée (Jambl., 72) résulte de la contamination de doctrines primitivement indépendantes, l'une qui remonte à Timée fixant le stage à cinq ans ; l'autre de provenance inconnue le réduisant à trois ans » (*Ibid.*, p. 271, note 8).

combattre toute influence étrangère, tandis que les Sadducéens s'en tenaient surtout à la lettre de l'Écriture sans pour cela exclure les nouveautés ou les influences qui ne leur paraissaient pas contraires à la loi écrite¹.

Dès la fin de l'époque tanaïtique, le judaïsme s'était déjà si fortement constitué une individualité propre qu'il semble désormais soustrait à toute influence étrangère²; tout se passe comme si la domination romaine n'y avait introduit aucun nouvel élément de culture.

Ce sont les idées morales des docteurs qui ont déterminé leurs idées sur l'éducation; ou, pour parler plus exactement, celles-ci ne formaient qu'une partie de celles-là. Sans répéter ce que nous avons eu souvent l'occasion de constater au cours de cette étude, rappelons que conceptions morales et conceptions religieuses sont étroitement mêlées entre elles et au sentiment national, de telle sorte que ces trois éléments arrivent à constituer un tout indissoluble. Il s'ensuit d'une façon naturelle que pour nous faire une opinion juste sur les idées talmudiques relatives aux questions d'éducation, il nous faut toujours tenir compte du fait qu'elles sont profondément imprégnées d'un esprit moral, religieux et national.

Dans l'ordre politique, cet esprit avait, on le sait, abouti à la constitution d'un état social profondément démocratique. Sans doute, les Rabbins étaient honorés, considérés, écoutés; sans doute, ils ont exercé plus qu'une influence, un pouvoir véritable; mais toute leur force

1. Actuellement, on discute l'opinion d'après laquelle les Sadducéens auraient été des libéraux ou des hellénisants (cf. Éd. Meyer, *Ursprung*, t. II, p. 293, Schürer, II, 473).

2. Paul Wendland, *Die Hellenistisch Römische Kultur u. ihre Beziehung zu Judentum u. Christentum*. Tübingen, 3^e édit., p. 191.

provenait de leur prestige moral, et, s'ils ont, été les maîtres du peuple, ils en ont été surtout les conseillers vénérés. L'esprit égalitaire eut pour effet d'abolir toute distinction entre les classes sociales et de faire considérer comme mauvaise toute distinction nouvelle qu'on eût tenté de créer ; ce sentiment était fort surtout en ce qui concernait les différences de traitement qu'on eût cherché à introduire entre les enfants : étant tous également fils d'Israël, ils doivent tous participer également à la connaissance de la Loi ; seul est méprisé l'ignorant qui n'a pas voulu connaître les bienfaits de l'instruction et que son ignorance mène à l'impiété.

Les idées talmudiques relatives à l'éducation présentent un autre trait caractéristique, c'est l'importance accordée à la pratique et, par suite, le peu d'intérêt qu'ont montré les docteurs pour la théorie et pour la science considérée en elle-même¹.

Non seulement, ainsi que nous l'avons vu², les sciences étrangères à la loi ne faisaient pas l'objet d'un enseignement propre et n'étaient étudiées que dans la mesure où leur connaissance pouvait servir d'auxiliaire à l'étude essentielle, mais, de plus, celle-ci, elle-même, était dans la pensée des docteurs moins un but qu'un moyen³. La fin véritable qu'ils poursuivaient était de former des hommes connaissant nettement leurs devoirs religieux, capables de trancher conformément à l'esprit traditionnel les cas difficiles qu'on pourrait leur soumettre dans le

1. R. Yohanan b. Zaccai était d'avis qu'on ne doit pas enseigner la qabale et que celui qui cherche à approfondir quatre mystères, ce qui est en haut, ce qui est en bas, ce qui est avant, ce qui est après aurait mieux fait de ne pas naître (Haguiga 11^b).

2. V. page 38.

3. Page 39.

domaine civil, pénal ou rituel, et non des savants enfermés dans une connaissance théorique des textes. Sans doute, ils regardaient bien cette connaissance comme indispensable, mais à titre accessoire, leur principe étant toujours que la pratique commande et que la théorie se borne à en être l'auxiliaire. S'ils tenaient à voir mises en pratique les connaissances que l'élève avait acquises, ils tenaient plus encore peut-être à ce qu'il pensât par lui-même, à ce qu'il fût capable de saisir seul le rapport et l'application de la doctrine aux faits ; ils cherchaient à développer en lui l'esprit de réalisation et d'activité.

On ne rencontre nulle part, nous ne disons pas de théorie pédagogique, mais de vues ~~diverses~~ relatives à l'éducation ; avec leur esprit pratique, les rabbins, remplaçant par le bon sens et l'observation les méthodes qu'ils ne trouvaient définies nulle part, ont formulé des conseils détachés se rapportant à des points de détail, et c'est à cela que se borne ce que nous connaissons de leurs sentiments sur la question.

Si, après avoir examiné le caractère des idées talmudiques sur l'éducation, nous nous demandons quelles en étaient les tendances, nous ne serons pas surpris d'y retrouver la marque de cet esprit à la fois pratique, moral et religieux.

C'est ainsi que l'enseignement, tout en dirigeant les jeunes activités vers la connaissance de la loi, tendait à rendre sensible la supériorité des œuvres sur l'étude. Quoiqu'elles doivent être le complément de cette dernière, les œuvres ont, aux yeux des docteurs, une telle supériorité que, sans elles, l'étude est une profanation du nom divin. Par suite, il convient de toujours tenir en éveil l'activité, de la diriger vers le bien, de faire en sorte qu'elle

rapporte à Dieu tous ses gestes, car la vertu ne consiste pas seulement dans la mise en pratique des commandements et des prescriptions religieuses : il est nécessaire qu'elle ait sa source dans une spiritualité active et consciente de son effort.

A ces tendances, s'ajoute l'esprit national qui, nous avons déjà eu l'occasion de le constater, est en liaison intime avec l'amour de la Tora ; quand le peuple s'efforçait de conserver malgré toutes les difficultés son intégrité morale, il avait conscience de remplir un devoir à la fois national et religieux¹.

Quoique les docteurs n'apparaissent pas toujours formellement comme guidés par le souci de maintenir le sentiment patriotique, la tendance nationale de l'éducation est incontestable. On sait toute l'importance donnée, par suite, au rôle de la famille comme étant le milieu social le plus propre à maintenir dans l'éducation ce triple idéal moral, religieux et national. Les docteurs vont tendre à resserrer encore les liens familiaux déjà si forts, à associer intimement le père de famille à l'éducation des enfants et à en faire le collaborateur naturel des maîtres.

Après être restée longtemps un ensemble de considérations éloquentes confinées dans le domaine de l'abstraction et de la théorie, malgré des tentatives plus heureuses que scientifiques comme celle de Froebel, la pédagogie n'est devenue que récemment une science, depuis que les progrès des recherches biologiques ont entraîné ceux de

1. Bousset, *Die Religion des Judentums*. Berlin, 1903, p. 194-195.

la psychologie; elle n'a pu alors continuer à ignorer tout le profit qu'elle avait à tirer de leurs méthodes et de leurs acquisitions.

Les plus grands penseurs du siècle dernier qui se sont occupés des questions relatives à l'éducation n'ont pu se dégager de cet état d'esprit spéculatif; il faut reconnaître qu'il ne pouvait guère en être autrement à une époque où la science de la psychologie était surtout logique et commençait seulement à devenir expérimentale. Ils semblent s'être contentés d'émettre des vues pédagogiques générales, sans aucun lien avec la pratique. Ils ont, à coup sûr, fait des observations, sur lesquelles sont fondées leurs théories, mais ils semblent s'être désintéressés des réalisations possibles.

De leur côté, les tentatives pédagogiques étaient entièrement soumises à des habitudes traditionnelles, déjà anciennes, si bien qu'on aurait pu définir cet état de choses: une pratique purement et exagérément empirique, complètement indépendante d'une doctrine qui, elle, ne semblait pas songer que ses vues pussent avoir une portée réelle.

Actuellement, la science pédagogique s'est constituée en se dégageant de l'abstraction et de la routine; ses vues sont fondées sur les résultats de la psychologie, de la biologie et de la physiologie appliquées; elle a mis en usage les procédés de ces diverses sciences. La psychologie actuelle apparaît de plus en plus comme une branche des sciences naturelles; elle a elle-même adopté les procédés propres à ces sciences; les mesures qu'elle emploie utilisent les corrélations qu'on observe entre les facultés psychologiques et les facultés physiologiques, les premières étant fonction des secondes. Obligée, à son tour, d'être et

de demeurer une simple branche de la psychologie, la pédagogie lui a emprunté ses règles et ses théories pour les appliquer à son objet propre. Elle n'a pas négligé non plus de s'appuyer sur la sociologie qui « amasse rapidement des connaissances et perfectionne des méthodes qui trouveront bientôt à s'appliquer¹ »... Aujourd'hui « les sociologues prétendent pouvoir fournir d'utiles contributions dans divers domaines de l'éducation² », et c'est pourquoi, instruite par les résultats qu'ils ont apportés, la pédagogie s'applique à donner un enseignement dicté par les nécessités sociales et non plus par les intérêts d'une classe déterminée.

L'idée universellement adoptée que l'école doit être une préparation à la vie, pour employer cette formule qui jouit aujourd'hui d'un grand prestige, a ouvert de nouveaux horizons en matière d'éducation et a donné lieu aux interprétations les plus diverses. Dewey, par exemple, qui n'admet pas entièrement cette théorie, prétend que « l'erreur n'est pas d'attacher de l'importance à la préparation en vue des besoins futurs, mais d'en faire le ressort essentiel de l'effort présent... puisque le présent se fond insensiblement dans l'avenir, on s'occupe de l'avenir³ ».

Pour lui, tout le rôle de l'école consiste donc à « créer un milieu qui provoquera les réactions désirées⁴ ». Cette vue est partagée par Bagley qui constate que « l'école se propose de diriger les expériences de l'enfant pendant la période plastique de son développement et cela par

1. Snedden, *Educational Sociology, its Possibilities*, p. 131.

2. W. Roman, *La place de la sociologie dans l'éducation* (thèse), Paris, 1923, p. 149.

3. *Democracy and Education*, p. 65, cité par Roman, p. 360.

4. *Ibid.*

le contrôle qu'elle exerce sur le milieu dans lequel vit l'enfant »¹.

L'école actuelle tâche de fournir à l'enfant un ensemble de connaissances qui le mettent suffisamment en contact avec son milieu social futur, c'est-à-dire avec la nation, de lui donner les directives qui feront de lui un homme moral, enfin de lui faire aimer le travail : en résumé, suivant l'expression de Ross², « l'école fait un effort pour développer le respect du travail en faisant de celui-ci une partie de l'éducation ».

L'impression qui se dégage du tableau que nous venons de tracer de la pédagogie moderne est une impression de grande complexité qui s'oppose fortement à l'étonnante unité de l'esprit pédagogique du Talmud. Il est vrai que les conditions sociales où se trouvait le judaïsme étaient fort différentes des conditions sociales actuelles, et que les exigences de la vie juive étaient très clairement indiquées : mais ce que nous constatons en fait c'est que l'effort constant des docteurs a été de constituer en un faisceau unique tout l'enseignement. Avant tout religieuses, les préoccupations des rabbins sont d'abord de guider l'ascension de l'âme vers la connaissance de Dieu ; pratiques et religieuses en même temps, elles ne négligent pas l'éthique.

Ainsi défini, l'enseignement donnait aux élèves une connaissance approfondie du Talmud dans ses deux éléments constitutifs la Halakha et la Haggada ; il leur inculquait l'ensemble des décisions nettes et formelles et

1. *The Educative Process*, N. Y., 1918, p. 38, cité par Roman, p. 351.

2. *The National Spirit in Education*, publ. of the Americ. Sociol. Society, XIII, p. 160, cité par Roman, p. 197.

l'ensemble, beaucoup plus vaste, des vues généralement abstraites mais toujours étayées par un support sensible, récits ou allégories. Devenu, par un long exercice, familier avec des questions souvent difficiles par elles-mêmes, et compliquées, en outre, non seulement par la subtilité des raisonnements mais aussi par l'enchevêtrement des exposés, l'élève y gagnait une connaissance précise de ses devoirs qui le préparait à entrer dans la communauté juive. Par contre, il ne faut pas se dissimuler le caractère restreint de cet enseignement ; il ne faut pas oublier que la préoccupation des rabbins était de former des Juifs, enfermés, pour reprendre une expression célèbre, « dans les quatre coudées de la Halakha » et habitués à ne considérer qu'à leur point de vue l'humanité qui les entoure.

L'aversion que semblent avoir eue les docteurs pour les hommes d'études qui se contentent d'une science purement théorique et n'y joignent pas l'action, le soin qu'ils ont pris de répandre dans le peuple le respect et l'amour du travail sont des preuves de leur sens des réalités sociales et montrent bien que l'étude et la préparation à la vie sont pour ainsi dire les deux pôles de la doctrine pédagogique talmudique.

Les idées fondamentales du judaïsme ont trouvé dans la famille un milieu à la fois « promoteur et conservateur ». L'association étroite de la famille et de l'école qui, dans la société actuelle, semblent destinées à un divorce de plus en plus accentué, montre le parti remarquable que l'éducation peut tirer des impulsions données tout naturellement et sans y penser par la vie familiale.

On voit par ce rapide exposé quelles analogies inat-

tendues les idées pédagogiques du Talmud présentent avec les vues les plus modernes et l'on se trouve amené à se demander s'il n'y aurait pas quelque chose à retenir d'une doctrine qui a eu assez de vitalité pour traverser tout le moyen âge et arriver jusqu'au milieu du XIX^e siècle sans avoir subi de modifications essentielles.

APPENDICE

TERMINOLOGIE PÉDAGOGIQUE DU TALMUD

אבא, אב, 'ab (h. r.)¹ « père ». Employé par politesse (Qidd.

IV, 5, Pesah. 57^a) 'Abba Yossé, 'Abba Chaul, 'Abba 'Arekha (j. Péa XI, 1). Nom propre dans **אבא בית** — la maison d' 'Abba (généralement appelé Rab) = l'école de Rab (Yoré Dea § 242, 1). 'Ab signifie « maître », les rapports du maître avec les élèves devant être ceux d'un père avec ses fils (Sanh. 19^b) cf. Bacher, Ag. pal. Am. III, 517, 525.

אולפנא, אולפן, oulfan (ar.) « maître » — « école » « maison d'enseignement » **אולפנא בית** — de la racine אלה — « enseigner », instruire (cf. Jastrow I, 26) **אולפן דרין** — enseignement du droit civil (cf. Levy Chal. Wrth. I, 34) **אולפני מה** (Lev. R. 19) « comme mon enseignement m'éclaire. **בבית אולפנא דרב** « à l'école de Rab. **בראולפן** Lev. R. 3 (ar.) savant, homme instruit, désigne l'homme qui est versé dans le Talmud.

אמן — oman (h.) « éducateur » (2, Rois, 10, 1). Mid. R. sur gen. I explique ce terme par « pédagogue » et par « celui qui élève les enfants » (cf. **מגדל תינוקות** Jastrow I, 27) ; dans un autre passage du Mid. R. ce mot signifie « architecte » **מרעה**

1. h = hébreu biblique ; h. r. = hébreu récent ; ar. = araméen ; ch = chaldéen.

אמן — « d'après le plan d'un architecte » ; dans Ab. Zara. 34^b « oman » a le sens d'artisan.

אסכולא, אסכולי — 'ascola « école ». Souvent associé au pédagogue (Pesikta 101^b) ; autres exemples dans Ex. R. 3, 6, Lev. R. 2, 421. 'Ascolastiqo — « maitre » — « pédagogue » (Gen. R. 72^a).

בֵּי מִדְרָשׁ, בֵּית הַמִּדְרָשׁ, מִדְרָשׁ, מִדְרָשׁא, מִדְרָשׁ — Bè-midrècha (ar.) « maison d'études » « école ». Le plus souvent bethamidrach (Abot V, 10) בֵּי — (bè) est une forme syncopée de בֵּית (bèt) — « maison », (Num. 16, 12). L'expression בֵּית דִּין « maison de justice » a le même sens. Mæd Qatan 16^a בֵּית הַפְּנִסָּה מוֹתֵר לְעִשׂוֹתוֹ בֵּית הַמִּדְרָשׁ (Meg. 27^a) « On peut transformer une synagogue en école ». בֵּית מִדְרָשׁוֹ (Gen. R. 42) « maison d'études ».

בֵּי כְנִישָׁה — Bè-kenichta (ar.) « synagogue » — « école », — assemblée ; en syriaque et en hébreu « bêt-haknèçet (cf. Aroukh) ; dans Pesah. 100^a et Guitt. 55^a, ce terme est employé pour désigner l'école ; de même מִמֵּי לִינוּקָא לְבֵי כְנִישָׁה (Qidd. 30^a), « on conduit l'enfant à l'école ». הָאִי קָאִי בְּבֵיתָא וְהָאִי יָתִיב בְּבֵית כְּנִישָׁה (Taan. 22^b) « le tout petit reste à la maison, l'enfant plus âgé est à l'école ». הָיוּ מְטִילִין בְּאֵילָן כְּנִישָׁתָא דְּלוּד (j. Chekal. V.) « se promenant devant la synagogue de Lydda ». קוּמִי חֲדָא כְּנִישָׁתָא (Berakh. 7^b) « devant une certaine synagogue ». כְּנִישָׁתָא רַבָּתָא (Targ. Cant. VI, 5) « la grande synagogue ». Selon Bacher (ag. pal. Am. I, 553) endroit, place, où le peuple se réunit pour prier et étudier. בְּבֵיתִי מִדְרָשָׁא וּבְבֵיתִי כְּנִישָׁתָא Meg. 26^b « dans des maisons d'études et dans les synagogues ».

בֵּית סֵפֶר — bêt sefer (h. r.) « maison du livre ». École élémentaire où se faisait l'enseignement de la Bible. Ce terme rappelle la nature de l'enseignement qui y était donné (Qidd. 82^a

Rachi); employé à l'époque talmudique dans le sens qu'offre le mot « Heder » (cf. Lewysohn, Frankel's MGWY, 1858, p. 384).

בֵּית סוֹפֵר — bêt sofer (h. r.) « maison du scribe » — « école ».

L'enseignement se faisait chez le maître (Sota VI, 2, comp. Ekḥa R. 77^b). A Bethar il y avait dans chaque synagogue 400 (בְּתֵי סוֹפְרִים) écoles.

בֵּית רַבָּה — bêt-raba (h. r.) « grande maison » — « école » —

« académie ». Terme employé selon l'Aroukh pour désigner une maison d'études. בֵּית רַבָּה דְּבַר הוֹשַׁעִיָּה, בֵּית רַבָּה דְּבַר קַפְרָא (j.

Sanh. 81^a) « entre l'école de Bar Qapara et celle de R. Hochaya ». Analogue au terme « bêt-hamidrach » (j. Sabb. 86^a) « l'instruction dans la grande maison ».

בֵּית רַבִּי (Pesah. 52^a) « l'école de Rab ».

בֵּית רַבָּן — bêt-rabban (h. r.) « maison du maître » ou de « leur

maître » correspond à « bêt-sefer ». L'Aroukh fait remarquer que probablement cette expression désignait à l'origine la maison du patriarche R. Gamaliel, qui faisait instruire mille enfants chez lui (B. Qama 83^a), ce n'est que plus tard que ce terme a pris le sens indiqué ci-dessus. תִּינוּקוֹתָא שֶׁל בֵּית רַבָּן (Sabb. 33^b,

119^b) « les enfants de leurs maîtres », cf. Guittin 29^a, Sota 35^a, Houl. 81^a, Sanh. 17^b.

בֵּית תַּלְמוּד — bêt-talmud (h. r.) « maison d'études », « enseignement de la tradition ». De la racine לָמַד — « enseigner ». A

Jérusalem il y avait 480 synagogues, dont chacune possédait un בֵּית סֵפֶר — (école élémentaire) et un בֵּית תַּלְמוּד (Guitt. 58^a).

Pour Frankfurter (p. 17) le « bêt-talmud » était la classe moyenne de l'enseignement et le bêt hamidrach la classe supérieure ; opinion combattue par Krauss (Tal. Arch. 3, Anmerk. p. 339, note 41).

יְשִׁיבָה — Yechiba (h. r.) « siège », « académie » (ar. metiba

ou metibta) בְּיּוֹם שֶׁהוֹשִׁיבוּ אֶלְיָעֶזֶר בֶּן עֲזַרְיָה (J. Berakh. 7^b)

« lorsqu'on nomma R. Eliézer b. Azaria comme professeur d'académie ». הרב שישב בשיבה (J. Demaï 2, 23) « le sage qui était assis à l'académie », הרב שנהל מנלין ישיבתו עמו (Maccot 10^b) « quand le maître part, l'école n'a plus qu'à partir ». ראשישיבה (Berakh. 57^b) « tête de l'académie », « directeur ». La metibta est plus souvent associée au mot ראש ou מתיבתא רבבי — « tête », par suite « chef », « directeur ». (B. Meçia 85^a) « l'école de Rabbi ».

כרם, כרמא — kerem (h. r.) « vigne » (ar. karma), expression employée seulement pour désigner l'école de Yabné. כרמא ריבנה (j. Kila. IV, 29^a) « école de Yabné ». Au III^e siècle ce mot n'était plus compris par les docteurs, v. p. 29.

מלמד — melamed (h.) « maître d'école », toujours associé au mot תינוקות — « enfants » (B. Bathra 21^a).

מלף, מלף, מלפנא — malaf (h.) « maître », de la racine אלף — « enseigner » מלוף הוית (Yebam. 21^b) « que tu sois un maître ». אלוף (Yebam. 63^a) « maître ».

מקרי, מקרי דרדקי — makré dardeké (h. r.) « instituteur », « celui qui enseigne aux enfants la Miqra (Bible) » (B. Bathra 21^a) סך מקרי דרדקי (Ibid.) « le nombre d'instituteurs... ».

מתיבתא, מתיבא — metibta, v. Yechiba.

סופר, סופרא — sofer (h. r.) « maître d'école » — « scribe ». De la racine ספר (livre); même sens que le « miqré-dardeké » (Qidd. 82^a), סופר מתא — (sofer moso) signifie également « maître d'école ». אינן ממטינן ינוקי ממחא למהא (B. Bathra 21^a) « ne pas faire passer l'enfant d'un maître à l'autre » et aussi directeur-surveillant.

פידגוג, פידגוג — Pédagogue (h. r.) « éducateur » (gen. R. I).

Sens analogue à celui de « ouman ». לְמַלְךְ שֶׁמָסְרוֹ אֶת בְּנוֹ (Pesikta 101^b) « un roi qui a remis son fils à un instituteur ». וְלֹא הָעִמְדָתִי לָכֶם שְׁלֹשָׁה פְּדוּגִין (Num. R. I. comm.) « ne vous ai-je pas donné trois éducateurs dans Moïse, Aron et Miriam ¹ »

מַגִּיסְטֵר, מַנְסִיטֵר — magister, signifie d'ordinaire « surveillant » « fonctionnaire ». Une seule fois, dans le sens d'« éducateur » (Mid. Vaïqra R. 198).

סִידְרָא, סִדְרָא, סִידְרָא — sidra (chal.) « école » — « académie ». De la racine סָדַר — « rang », « ordre » (Targ. Lev. XXIII, 44) même signification que Yechiba, enseignement supérieur (Yoma 20^a) סִדְרָא דְנֶהַרְדְּעָא (Houl. 137^b) « l'académie de Néhardéa ». רִישׁ סִדְרָא דְרַב שִׁילָה « le chef de l'académie, R. Chila ».

רַב — Rab (h. r.) « grand » — « maître ». Titre honorifique employé comme רַבִּי — « mon maître ». רַבֵּינוּ « notre maître », en parlant des savants, des maîtres de l'enseignement supérieur, qu'on ne devait pas appeler par leur nom. עֲשֵׂה לָךְ רַב (Abot I. 16) « procure-toi un maître ». רַבִּי וְחֻלְמִירִי רַבִּי (Roch. Hach. II, 9) « mon maître et les élèves de mon maître ». לְמַדְתָּנוּ רַבֵּינוּ (Moed Qatan 9^a) « notre maître nous a enseigné ».

רִישׁ דּוּכְנָא — Rêch-doukhna (h. r.) — « moniteur » — « répétiteur » (B. Bat. 21^a) chargé également de conduire les enfants à l'école, synonyme מוֹשְׁבֵי בֵּית הַמִּדְרָשׁ (Sabb. 118^b) « celui qui traîne les enfants à l'école ».

תַּלְמִיד — talmid (h. r.) « élève ». Figure déjà dans Chroniques I, 25, 8. Désigne les élèves dans la littérature rabbinique, accompagné de mots qui en précisent le sens, תַּלְמִיד וְחֵיק — « ancien élève », Qohel R, 96^d ; תַּלְמִיד חָבֵר — « élève qui ne

suit de leçons qu'irrégulièrement et par hasard » (Eroub. 63^a). תַּלְמִיד נְכוּן — « élève régulier qui reçoit l'instruction d'une façon continue » (Yorè Déa § 282, 4). תַּלְמִיד חָכָם — élève ordonné par les Rabbins. Le mot ḥakham « sage », indique qu'il était considéré comme ayant terminé le cycle normal des études¹.

צוּרְבָא — courba (h. r.) « savant », toujours avec צוּרְבָנָא ; signifie selon Rachi Taan. 4^a « un jeune savant ».

Les noms généralement donnés aux élèves sont : baḥurim, yeladim, tinoqot (toujours avec melamdé) B. Bathra 21^a; yenouqé, dardeqé (Ibid.).

1. Remarquons la modestie de l'expression ; parvenu au terme de ses études, le jeune docteur ne se considère pas comme un savant : il est encore et il doit rester longtemps « le disciple du sage » (« talmid ḥakham »).

Vu : le 3 décembre 1930.

Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,

H. DELACROIX

VU ET PERMIS D'IMPRIMER :

Le Recteur de l'Académie de Paris,
S. CHARLETY

TABLE DES MATIÈRES

	Pages.
AVANT-PROPOS.	5
Limite de cette étude.	
Sources.	7
Bibliographie.	9
Abréviations.	15
INTRODUCTION.	17
BUT DE L'ÉDUCATION TALMUDIQUE.	17
I. — ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT.	23
1. Période antérieure au III ^e siècle (époque michnaïque).	23
2. Époque talmudique.	31
a) Méthodes d'enseignement.	50
b) Maîtres et élèves.	61
II. — ENSEIGNEMENTS PARTICULIERS.. . . .	73
1. Éducation religieuse et morale.	73
2. Éducation manuelle ou professionnelle.	86
3. Éducation physique.	93
4. Éducation des jeunes filles.	98
III. — ORIGINE ET VALEUR DES IDÉES TALMUDIQUES SUR L'ÉDUCATION.. . . .	103
APPENDICE.	117
TERMINOLOGIE PÉDAGOGIQUE DU TALMUD.	117
